

Skolevandring i en kommune

**Fører praktisering av Skolevandring til endring i læringstrykk
og synliggjøres dette i resultatene på nasjonale prøver?**

Yngvar Næss Høie



Masteroppgave,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2011

© Yngvar Næss Høie

2011

Skolevandring i en kommune

Fører praktisering av Skolevandring til endring i læringstrykk og synliggjøres dette i resultatene på nasjonale prøver?

Yngvar Næss Høie

Trykk: Reklamehuset WERA AS, Porsgrunn

<http://www.duo.uio.no/>

SAMMENDRAG

Oppgavens tema, problemstilling og perspektiv

Tema for oppgaven er Skolevandring. Gjennom problemstillingen "fører praktisering av Skolevandring til endring i læringstrykk og synliggjøres dette i resultatene på nasjonale prøver" har hensikten vært å belyse hvordan skoleledere og lærere oppfatter hvorvidt det oppstår et, eller er en endring i, læringstrykket som følge av Skolevandring. Samtidig ser oppgaven på hvorvidt det er endringer i resultatene på nasjonale prøver som en følge av dette. Oppgaven har et skoleeierperspektiv og tar for seg både funn i en kommune og i en skole.

Metode

Oppgaven bygger på et enkeltcasestudium med en fenomenologisk tilnærming. Gjennom innsamlede refleksjonsnotater og intervjuer har det vært et mål å få fram rektors og læreres stemmer om Skolevandring som grunnlag for prosesser som har til hensikt å øke læringstrykket og læringsutbytte.

Teoretisk rammeverk

I det teoretiske rammeverket for denne oppgaven finner man Downeys teori "*The three minute classroom walk-through*" som er det vi i norsk sammenheng kjenner igjen som Skolevandring. Johan P. Olsens "*fire forståelsesrammer for styring av skolen*" gjengitt av Eriksen er tatt med. Det sammen er min forståelse av accountability som begrep. Begrepet *lærende organisasjon* blir trukket fram ved hjelp av teori fra Argyris & Schön, Roald og Senge, og begrepet læringstrykk blir definert og satt inn i et kort norsk historisk perspektiv. Røviks *Virusteorien* er også med på å danne dette rammeverket. I tillegg er det for denne oppgaven blitt konstruert et sett plausible mekanismer som blir undersøkt i drøftingen.

Funn og slutninger

Funnene viser at en overvekt av rektorene i kommunen og alle de intervjuede lærerne oppfatter at læringstrykket øker gjennom Skolevandring. Læringsresultatene på nasjonale prøver viser en liten eller ingen endring i forhold til landsgjennomsnittet. Her er det litt ulike tall i forhold til hvilken nasjonale prøve man kikker på og hvorvidt man ser på kommunens eller skolens resultater. Drøftingen trekker fram de gode utviklingsprosessene som informantene viser til og ser disse opp mot manglende resultater. Her pekes det på hvorvidt nasjonale prøver er et godt nok måleinstrument for disse spørsmålene og at kvalitet- og utviklingsarbeid i skolen ikke bare måles med disse resultatene.

FORORD

Nå er jeg i ferd med å sette et foreløpig punktum for et stort arbeid. Sett i perspektiv får jeg håpe at tidsbruken til dette bare er et lite blaff av livet mitt, men hva de siste fire årene på ILS og arbeidet med denne oppgaven har gitt meg av kunnskap er enormt, og jeg vil alltid bære det meg med.

Takk til alle gode forelesere ved ILS som har inspirert og lært meg og mine medstudenter enda mer om utdanningsledelse. Takk til basisgruppa mi. Vi har "backet" hverandre opp når hverdagen har banket hardt på døra. Det er flest hverdager i livet og de er krevende, men nå står vi ved målet vårt. Jeg håper dere to andre har hatt like mye glede av samarbeidet som jeg har. Takk også til arbeidsgiver som har vært tydelig på viktigheten av kompetanseheving og tillat meg å rydde plass til studier i en travel hverdag. En skole slapp meg innenfor dørene sine og lot meg snuse i deres praksishverdag; takk til dere. Jeg håper og tror at dere kjenner dere igjen i det jeg skriver om dere.

Helt til sist vil jeg rette to takksigelser til. Den første er til min veileder på denne oppgaven; Eyvind Elstad. Takk for at du er tydelig og viser hva som kreves når hverdagen slåss med denne oppgaven om tiden min. Takk også til familien som har sagt "klart du kan", "pushet" meg videre og alltid har hatt en gjesteseng ledig når jeg har tatt turen til Oslo for å følge opp studiene. Takk!

Skien 30. oktober 2011

Yngvar Næss Høie.

INNHALDFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	9
1.1	Tema og bakgrunn	9
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3	For forståelse	11
1.4	Oppbygging av oppgaven	12
2	TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1	Ansvarliggjøring i den norske skolen fra 1980 og fram til i dag	13
2.1.1	1990-tallet	13
2.1.2	2000-tallet	15
2.2	Accountability	16
2.2.1	Ulik grad av ansvarliggjøring i kommunene	18
2.3	Modell for fire forståelsesrammer for styring av skolen	19
2.3.1	Celle 1: Profesjonell accountability	22
2.3.2	Celle 2: Hierarkisk accountability	22
2.3.3	Celle 3: Representativt demokrati	23
2.3.4	Celle 4: Konkurrerende marked	24
2.4	Virusteorien	24
2.4.1	Form, innhold og opprinnelse	25
2.4.2	Smitte og immunitet	25
2.4.3	Mutasjon og hvileperioder	26
2.5	Lærende organisasjon	26
2.5.1	Peter Senge: Den femte disiplin	27
2.5.2	Argyris & Schön: Enkel- og dobbelkretslæring	28
2.5.3	Sentrale stortingsmeldinger i forhold til begrepet lærende organisasjoner	30
2.5.4	Læringstrykk	31
2.6	Skolevandring – verktøy for utvikling og oppfølging av medarbeidere.	33
2.7	Plausible mekanismer som følge av Skolevandring	36
3	METODE	38
3.1	Design	38
3.2	Utvalg og avgrensninger	39
3.3	Datainnsamling	41

3.3.1	Refleksjonsnotater	41
3.3.2	Intervjuene	43
3.4	Kvalitetskrav	44
3.4.1	Reliabilitet	44
3.4.2	Validitet	45
3.4.3	Empirisk forankring	46
3.4.4	Etiske refleksjoner	46
4	PRESENTASJON AV DATA OG ANALYSE FRA UNDERSØKELSENE	48
4.1	Hurlum kommune	48
4.1.1	Funn i refleksjonsnotatene	49
4.2	Hurlumhei skole	51
4.3	Resultater på Nasjonale prøver ved Hurlumhei	52
4.4	Hva forteller rektor og lærere meg om... ..	53
4.4.1	... utviklingsarbeid på Hurlumhei skole?	53
4.4.2	...Skolevandring på Hurlumhei skole?	56
4.4.3	...om læringstrykket på Hurlumhei skole?	60
5	DRØFTING	62
	LITTERATURLISTE	71
	VEDLEGG	75
	Vedlegg 1: Følgebrev til intervjuguide for rektor	76
	Vedlegg 2: Intervjuguide for rektor	77
	Vedlegg 3: Følgebrev til intervjuguide for lærere	78
	Vedlegg 4: Intervjuguide for lærere	79
	Vedlegg 5: Samtykkeskjema	80
	Vedlegg 6: Spørsmål til refleksjonsnotat	81
	Figur 1: Fire forståelsesrammer for styring av skolen. Bearbeidet av Eriksen (2011).	21
	Figur 2: Senges fem disipliner	28
	Figur 3: Enkelkretslæring. Bearbeidet etter Roald (2006)	29
	Figur 4: Enkel og dobbelkretslæring (Roald, 2006)	29
	Figur 5: Downeys (2004) modell for utforming av reflekterende spørsmål og opprettelsen av kognitiv dissonans.	35
	Figur 6: Plausible mekanismer som følge av Skolevandring	36
	Figur 7: Hurlumhei skoles utviklingsorganer	54

1 INNLEDNING

I dette kapitlet legger jeg frem hvorfor jeg har valgt Skolevandring som tema for denne oppgaven og hva jeg vil undersøke. Jeg peker også på min forståelse av tema, mitt perspektiv og hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Tema og bakgrunn

Når denne oppgaven avsluttes er det høst og resultatfokuset i skolen har igjen nådd et klimaks med årets Nasjonale prøver stående for døren. Skolevandring aktualisere i disse dager nå som resultatfokuset blir stort. For mange er Nasjonale prøver selve symbolet på at skolene med sine lærere og ledere blir kikket i kortene for å se om de leverer god nok læring. Denne oppgaven skal ikke handle om nasjonale prøver, men om Skolevandring som redskap som man ønsker skal føre til en endring. En endring som skaper læringstrykk i organisasjonen og dermed i klasserommet. Med dette som tema er det vanskelig å ikke komme innom nasjonale prøver som et måleinstrument for læring. Jeg tror jeg har de fleste som jobber i og med skole med meg, når jeg hevder at det er et stort resultatfokus i skolen nå. Fokuset på læringsubytte blir stort med nasjonale prøver på utvalgte trinn, fokus på standpunkt- og eksamenskarakterer, elev- og lærerundersøkelser og ulike varianter av kommunale tester for å nevne noe. Alle disse resultatene står noen ansvarlig for og dette med ansvarliggjøring og oppfølging som jeg tar opp i denne oppgaven. Det relasjonelle perspektivet og et veiledningsperspektiv mener jeg er viktig i skoleledelse. Når ansvarliggjøring og kontroll blir et stort tema i skolen er muligens dette perspektivet enda viktigere...?

Pisasjokket (Elstad i Dale, 2009) har vært med på å forandre norsk skolepolitikk. Dette peker mitt kapittel 2 i denne oppgave på. Vår "nasjonale skoleselvtillit" fikk en alvorlig knekk av nedslående resultater på begynnelsen av 2000-tallet. Dette satte fart på en endring til en ny skolepolitikk. En slik politikk ville kanskje kommet snikende uansett da den var gjeldende i andre vestlige land allerede, men nå fikk vi en skolereform og et nytt sett med verktøy for å kikke inn og styre skolene ut i fra oppnådde resultater.

Skolevandring er et utviklings- og ledelsesverktøy som både handler om at rektor ser, ansvarliggjør og veileder den enkelte lærer. Jeg har valgt å se nærmere på dette verktøyet. Jeg har mye jeg vil finne ut av ved Skolevandring, men det var når jeg hørte en kollega av

meg, som er inspektør på en ungdomsskole, oppsummere sin periode med Skolevandring tidlig i våres at jeg ble satt på sporet av noe veldig interessant. Han undret seg over hvorvidt læringstrykket blir spesielt høyt i skolevandningsperioden. Jeg oppfattet at han pekte på om kontroll førte til høyere læringstrykk og dermed høyere læringsutbytte.

Min oppgave er avslutningen på et fireårig erfaringsbasert masterstudie. Mitt tema og min problemstilling er hentet fra eget arbeid. Siden studiet er erfaringsbasert finner jeg det legitimt å skrive om utviklingsarbeidet i egen kommune. Jeg som person har ingen direkte rolle i arbeidet med Skolevandring, men jeg er likevel en del av systemet og oppgaven er blitt forsøkt skrevet fra et skoleeierperspektiv. Det har derfor vært viktig å ha en tydelig distanse til dette i prosessen. Et forsøk på en beskrivende metafor vil være at blikket mitt er på og hos skolen, mens linsene jeg ser dette med er skoleeiers. Jeg ønsker å utforske dette ved å se spesielt på en skole gjennom å forsøke å forstå prosessene slik de blir fortalt meg gjennom intervjuer.

Videre i dette kapitlet forsøker jeg å si noe om hva jeg har undersøkt, hvilke forskningsspørsmål som har drevet meg videre og avgrensende valg jeg har gjort. Jeg redegjør også for min for forståelse av Skolevandring og tegner et omriss av hvordan denne oppgaven er bygget opp. Da er det også naturlig å vise til i hvilken forskningskontekst jeg forsøker å knytte dette til.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For meg har det å finne en god problemstilling har vært et stykke arbeid. Jeg har vært veldig klar på hva jeg ønsker å undersøke, men å uttrykke det klart i en problemstilling har vært utfordrende. Disse øvelsene med utprøving og feiling av problemstillinger har vært sterkt bidragene til å drive prosjektet framover, og gjennom denne prosessen har jeg kommet fra til følgende problemstilling:

- Fører praktisering av Skolevandring til endring i læringstrykk og synliggjøres dette i resultatene på nasjonale prøver?

Når arbeidet med en tydelig problemstilling var vanskelig, var forskningsspørsmålene gode å ha. Disse har vært forholdsvis uforandret under hele arbeidet. Noen har blitt tatt bort fordi jeg likevel ikke fant de interessante, eller at de rett og slett ikke var gode nok. Andre ble tatt bort

fordi de ble for omfattende å svare på i forhold til denne oppgavens omfang. Mine forskningsspørsmål mener jeg tydeliggjør problemstillingen, og de danner også et bakteppe for drøftingen i kap 4.

- Er det felles forståelse i skolelederkollegiet i samme kommune om hvorvidt skolevandring fører til økt læringstrykk i organisasjonene (skolene)?
- Oppfatter rektor ved en skole at Skolevandring bidrar positivt til utviklingsarbeid og til å oppnå mer kontroll?
- Oppfatter rektor ved en skole at Skolevandring bidrar til økt læringstrykk og dermed bedre læringsresultater?
- Oppfatter lærere ved en skole at Skolevandring bidrar til positivt til utviklingsarbeid eller kun til kontroll?
- Oppfatter lærere ved en skole at Skolevandring bidrar til endring i læringstrykk og dermed bedre læringsresultater?

Gjennom disse forskningsspørsmålene har målet mitt vært å belyse hvordan skoleledere og lærere oppfatter hvorvidt det oppstår et læringstrykk, eller om det er en endring i det eksisterende læringstrykket som følge av Skolevandring. Dette forsøker jeg vise fram gjennom bearbeiding og drøfting av intervju med en rektor og tre lærere, samt et antall refleksjonsnotater fra skoleledere i samme kommune innsendt over fire år. For meg har det vært viktig at stemmene til de som står ansvarlig for læring kommer frem. Sammen med disse har jeg forsøkt å bruke forskning for å danne meningssammenhenger som flere som er interessert i skoleutviklingsledelse kan ha glede av.

1.3 Forforståelse

Som nyutdannet lærer fikk jeg i min første lærerstilling tildelt skolens undervisningsinspektør som fadder. Hun skulle svare meg på alle mine praktiske spørsmål i skolehverdagen. Jeg var veldig heldig. Jeg fikk mer enn en fadder. Min undervisningsinspektør visste at skolen hadde gitt meg en "uriaspost" og at skolen måtte veilede meg for at jeg skulle ha en sjanse til å vokse inn i rollen. Uten denne bevisstheten fra skolens side hadde nok dette første året som lærer også vært mitt siste. Noen år etterpå ble alle nyutdannede tilbudt veiledning gjennom et

prøveprosjekt hvor kommunen samarbeidet med den lokale høyskolen. Gjennom den nye *Melding til Stortinget nr. 22 (2010-2011) Motivasjon-Mestring-Muligheter. Ungdomstrinnet*. ser vi at dette er et tilbud som er obligatorisk for alle nyutdannede lærere i landet

Verktøyet Skolevandring har blitt benyttet i min arbeidsgiverkommune i mange år nå. Med dette verktøyet er det mange flere enn bare de nyutdannede som får muligheten til å reflektere over egen praksis. Jeg har selv blitt skolevandret da jeg var lærer, og i mitt nåværende stilling som Pedagogisk veileder i kommunen ser jeg verktøyet Skolevandring fra alle sider. Jeg må forholde meg til dette både fra lærernes, skoleledernes og skoleeiers perspektiv. Dette har jeg uttrykt veldig tydelig overfor mine informanter. For min egen del har det både vært mer positivt enn negativt. Jeg har ofte måttet stoppe opp for å sikre meg at slutningene mine er riktige.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Dette kapitlet er tenkt som et kapittel hvor min problemstilling og forskerspørsmål blir presentert i sammen med andre overordnede tema. Det påfølgende kapitlet, kap.2, setter en ramme for, og gir en oversikt over, teori og perspektiver som jeg bygger denne oppgaven på. I dette kapitlet introduseres begrepet *accountability* blant annet gjennom teori av Elstad(2008). Røviks(2009) "virusteori" og "The three minute classroom walk-through" av Downey (2004) blir også presentert. Begrepene *lærende organisasjon* og *læringstrykk* blir også gjort rede for, og disse begrepene vil gå igjen gjennom hele oppgaven og være et utgangspunktet for drøftingen. I kapittel tre presenteres metodene som er brukt i denne oppgaven. Her presenteres design og det reflekteres over utvalg og kvalitetskrav. Kapittel fire inneholder funn fra mine undersøkelser. Dette er beskrivelser fra rektorer og lærere hentet inn gjennom refleksjonsnotat og intervju. Disse funnene blir sammen med det teoretiske rammeverket brukt i drøftingen i kapittel fem. Avslutningsvis i dette kapitlet oppsummeres drøftingen og jeg forsøker å se på implikasjoner for skoleutvikling og skoleledelse når man driver med Skolevandring.

2 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet ønsker jeg å vise hvilket teoretisk rammeverk og hvilke sentrale teoretikere jeg legger til grunn for denne oppgaven. Aller først trekker jeg frem nyere skolehistorie for å synliggjøre utviklingen av den konteksten som denne oppgaven legger til grunn. Deretter forsøker jeg å klargjøre begrepet accountability og se hvordan dette brukes i styring av skoler i dag. Innholdet i begrepene lærende organisasjon og læringstrykk blir presentert i midten av kapitlet. Mot slutten ser jeg på spredningen av organisasjonsideer i lys av Røviks (2009) Virusteori. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av Skolevandring som ledelsesverktøy, og jeg fremsetter fire mekanismer som jeg kan forvente å finne i empirien. Jeg vil bruke disse i drøftingen.

2.1 Ansvarliggjøring i den norske skolen fra 1980 og fram til i dag

Selv om tanker om ansvarliggjøring på bakgrunn av evaluering i skolen hadde vært sådd mot slutten 1980-tallet, var det først etter millenniumsskiftet at det ble politisk flertall slik at en slik tankegang ble tatt inn til opplæringsinstitusjonene gjennom reformprogrammer. Fram til dette skifte hadde innholdet og målsettingene for den norske skolen vært regulert av ulike felles nasjonale læreplaner. (Bachmann, Sivesind og Bergem i Langfeldt, Elstad og Hopmann, 2008). Begynnelsen av dette kapitlet gir et kort riss av nyere skolehistorie i Norge som en historisk inngang til begrepet Skolevandring. Av plasshensyn begrenser jeg dette til 1990 og 2000-tallet. Resten av kapitlet tar for seg det teoretiske rammeverket jeg legger til grunn for denne oppgaven.

2.1.1 1990-tallet.

Arbeiderpartiets Gudmund Hernes tiltrer som Norges utdannings- og forskningsminister i 1990. Med denne tilsettingen innledes et tiår med mange reformer for både grunnsopplæring og videregående opplæring og høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2011). I denne tidsperioden blir *Reform 94* iverksatt og Hernes bereder også grunnen for *R97*, som ble iverksatt to år etter at statsråden hadde skiftet departement til Helsedepartementet i 1995.

Reform 94 omhandlet den videregående skolen og var en reform som både gikk på elevers rettigheter, hvordan den videregående opplæringa var strukturert og innholdet i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2003). Elever ble gitt rett til treårig videregående utdanning, en full omlegging av fagvalg og deres innhold ble gjennomført. Målstyring var et sentralt begrep i denne reformen.

Skolebasert vurdering

Skolebasert vurdering er skolens vurdering av egen virksomhet og kom inn som en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet i 2003, men vokste fram og fikk sin form fra midten av 1990-tallet. Gjennom en vurderingsprosess har man som mål å finne ut av skolens ståsted i forhold til rekke punkter ved driften, både organisatoriske så vel som etiske. Denne vurderingen har til hensikt å finne ut hvor skolen er og om man har tatt hensiktsmessige beslutninger i forhold til hvor man ønsker å ende opp. Vurderingsprosessen har utspring i egen organisasjon med egne ansatte, men sentrale aktører til skolen er ofte trukket med i prosessen som må være demokratisk når målet er at alle involverte skal dele forståelse for både prosess og hva man ønsker at denne vurderingsprosessen skal ende ut i. ”*En vesentlig side ved skolebasert vurdering er å skape en institusjon som fremmer individuell læring, men som også legger til rette for kollektive læringsprosesser*” (Indrebø i Ålvik, 2004: 27)

Læringsprosesser er stikkordet når man skal beskrive skolebasert vurdering. Det er skolen selv som velger ut hvilke deler av driften som skal være gjenstand for vurdering. Hvordan man skal vurdere disse hensiktsmessig og etter hvilke kriterier bestemmer skolen selv. Det er altså ingen eksterne styringselementer eller vurderingskriterier for skolen å styre etter i denne prosessen.

Skolebasert vurdering skal være drivkraft i en læringsprosess. I den forbindelse er det viktig å skille mellom produkt og prosess. Vi har lett ved å feste oss ved resultatene, og ikke ved hvordan vi oppnår dem. I et læringsperspektiv er prosessen vel så viktig som resultatet.

(Indrebø i Ålvik, 2004:27)

I 2005 ble jeg plukket ut til å være informant til en gruppe som skulle vurdere min daværende arbeidsgiver skole. Denne gruppen bestod av ledere i ved andre skoler i kommunen, representanter fra Foreldrerådets arbeidsutvalg og en representant fra en lokalt næringsliv. Den vurderingen vi før hadde gjort innad på min skole, ble nå gjort av denne

gruppen som hadde intervjuer med grupper av ledere, ansatte, elever og foreldre i tillegg til dokumentanalyse. *Ekstern skolebasert skolevurdering* ble dette arbeidet kalt og skulle være en sikring i forhold at skolene selv hadde foretatt denne vurdering selv tidligere. Monsen (Monsen og Haug red., 2002) trekker fram at slike ulike varianter av skolebasert vurdering vokser frem, og at dette er med på å gjøre begrepet skolebasert vurdering uklart.

2.1.2 2000-tallet

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (heretter NKVS) blir vedtatt i 2003 med Kristin Clemet som statsråd for Utdannings og forskningsdepartementet. Utvalg for kvalitet i grunnopplæringen ledet av Astrid Søgne, derav tilnavnet *Søgneutvalget*, hadde da siden 2001 utredet hvilke prinsipper og med hvilke tiltak et slikt system burde tuftes på. Gjennom NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* ble dette lagt fram som forslag. Utvalgets hovedinnstilling kom i 2003 og blir som nevnt over vedtatt som NKVS. Bachmann, Sivesind & Bergem (2008) skriver at: ”med denne beslutningen ble et nytt styringsvirkemiddel innført, fundert på ideen om å stille skolene til ansvar for resultatene”(Bachmann, Sivesind & Bergem, 2008:95). Skolebasert vurdering videreføres som system og i tillegg innføres et system for elevvurdering; Nasjonale prøver. NKVS’ hensikt var med disse vurderingene å forsøke å gi svar på hvorvidt skolen gav en likeverdig opplæring (Langfeldt, 2006). Peder Haugs evaluering av L-97 viste nettopp at skolen ikke innfridde på dette punktet: “Grunnskulen gjev ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn foreldreøkonomi, bustad, evner føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn” (Haug 2004:55)

Nasjonale prøver

Den nye nasjonale læreplanen gav skoleeier og skolene mer selvkontroll over innholdet i skolen (Bachmann, Sivesind & Bergem i. Langfeldt, Elstad & Hopmann, 2008). Søgneutvalgets innstillingen inneholdt også forslag om innføring av Nasjonale prøver, hvilket ble innført året etter. Når skolene fikk mer kontroll over innholdet i opplæringen og samtidig svare for kvaliteten i den ble nasjonale prøver i fag eller grunnleggende ferdigheter på gitte trinn et system for å gi de ulike aktørene en oversikt. ”Clemet betraktet evalueringssystemet først og fremst som et informasjonssystem som skulle gi en oversiktskunnskap. Informasjonen skulle brukes til å forbedre norsk skole” (Ibid:96).

Skoleporten.no blir opprettet og her blir sentrale resultater om drift, rammer, læringsmiljø og læringsresultater lagt fram med mulighet for å kunne sammenlikne egne enheter mot andre. Høsten 2004 blir resultatene av de første nasjonale prøvene publisert i denne portalen. Vi som jobbet som lærere da husker at denne publiseringen fikk en blandet mottakelse, da elevenes resultater på enkelte prøver framsto som synonymt med elevenes læring og dermed opplæringskvaliteten på skolen og læreren.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet -06 (LK-06)

I motsetning til tidligere læreplaner kom ikke Kunnskapsløftet som et storskalareform, men ble innført over flere år som et fornyelsesprogram (Sivesind & Bachmann, 2008). I Kunnskapsløftet blir fagenes innhold styrt av kompetansemål og kravet til grunnleggende ferdigheter. Dette var ferdigheter som var felles for alle fag og derfor ikke knytte spesifikt til et fag. Dette førte til at planene åpnet for stor grad av metodefrihet, men krevde også mye av oss som lærere dette fordret utarbeidelse av gode lokale læreplaner. Læreplanen har stått seg med kun små endringer gjennom de følgende regjeringene og fram til i dag. I forhold til utvikling av NKVS og de mange tester som etter hvert preger skolen stiller Sivesind & Bachmann (2008) det interessante spørsmålet: *"Vil det være mulig å hevde at læreplanen fastsetter rammene for det faglige innholdet i fremtidens skole, slik Clemet hevdet i 2005, eller er det vurderingssystemene som i bunn og grunn beskriver hva undervisning og opplæring skal handle om?"* (ibid:64). Samtidig vil jeg skyte inn at fram til nå har de gjeldende fagplanene vært i bruk 6 år. Vi ser at tidligere læreplaner har ofte vært gjeldende mye lenger enn perioden til nå. Selv om vi lever i et kunnskapssamfunn og verdensbilder skiftes fort, får vi håpe at noe av den sentrale kunnskapen fremdeles er gjeldende og at dette avspeiles i fagplanen og de mange lokale læreplanene.

2.2 Accountability

Accountability er en del av tankesettet rundt teorier som samles under betegnelsen New Public Management (NPM) som vi har sett vokse fram de siste tiårene også her til lands. NPM sine teorier og verktøy har fokus på hvordan organisasjoner i offentlig sektor kan utvikles til å styres mer effektivt, og dermed få høyere kvalitet ut i fra de ressursene man har. (Johnstad, Klausen & Mønnesland, 2003). Accountability som begrep er hentet fra engelsk

litteratur og det pekes på fra flere at begrepet egentlig ikke har en norsk oversettelse som dekker innholdet. Hva som forstås med accountability og hvilke verktøy for accountability i den norske skolen skal jeg forsøke å redegjøre for,

Betydningen og innhold

Birkeland (2008) bruker oversettelsen *ansvars og/eller regnskapsplikt* for accountability, mens Langfeldt (2008a) peker på at begrepet egentlig består av tre begreper *helhetsrevisjon, resultatledelse og ansvarsstyring*. *Ansvarsstyring* er da det begrepet som Langfeldt hevder vil være den mest dekkende begrepet dersom man må velge ett. I dette ligger det at noen står til ansvar for noen andre i forhold til gitte indikatorer, og blir kontrollert på det. Slik jeg ser den norske skolen i dag er typiske indikatorer elevers lærings- og miljø/trivselsresultater og økonomi.

Langfeldt (ibid) hevder at accountability må sees på som en styringslogikk; det å stille andre til ansvar er også forbundet med ledelse. Jeg oppfatter at det betyr at en leder må evne å se helthetsbilde med gitte rammevilkår og prosesser når man etterspør forbedre resultater. En rektor står til ansvar for skoleeier og leder sine lærere. Lærerne står til ansvar for rektor og foresatte og leder elever. Ut i fra en slik tenking kan man også trekke linjene oppover til fylkesmann og stat.

Verktøyene

For å kunne skaffe seg en slik oversikt må man ha noen verktøy. Med NKVS kom det ulike redskaper og muligheter for sammenlikninger og rangeringer.

Nasjonale prøver er beskrevet i kap. 2.1.2, og disse sier noe om elevenes læringsutbytte i de grunnleggende ferdighetene *å kunne lese og å kunne regne*, samt i faget engelsk på 5. 8. og 11.trinn. Dette blir derfor et sett av indikatorer som blir et verktøy for kontroll og styring,

Karakterer. Fra 8.årstrinn og ut utdanningsløpet blir det gitt karakterer. Dette blir også sett med indikatorer for kontroll. Lokalt innenfor en skole vil **terminkarakterer** gi mulighet for kontroll og målstyring. Likeså med **avgangs- og eksamenskarakterer**, men disse er også interessante for skoleeier. Mange kommuner med en aktiv skoleeier bruker karakterene som bakgrunnstall for målstyring. Spesielt interessant er det å kikke på avviket mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Dette gir grunnlag for å kunne si noe om, og gi muligheten for å kalibrere lærernes vurderingspraksis.

Elevundersøkelsen er obligatorisk for alle elever på utvalgte trinn over hele landet. I min kommune blir også **Ungdomsundersøkelsen** tatt regelmessig i tillegg til skoleeiers egne undersøkelser som omhandler satsningsområde, miljø og trivsel.

Langfeldt (2008a) bruker Hopmann (2003) og deler accountabilityens kontrollaspekt i to etter hvorvidt man ønsker å kontrollere prosesser eller resultater. Nasjonale prøver gir oss et tall som må kunne sees på som en karakter. Disse sammen med karakterer fra det etablerte karaktersystemet er grunnlag for resultatkontroll. Resultater fra de overnevnte undersøkelsene vil være grunnlag for prosesskontroll. Dersom man skal styre på disse resultatene er det viktig påpeker Langfeldt (2008a), at det gis et bevisst handlingsrom for den som skal utføre. Hvis ikke risikere man at det motsatte skjer; det allerede eksisterende handlingsrommet minsker.

Hvis det ikke er et handlingsrom, et rom å bevege seg i, vil man tale om skjebnens innvirkning og tingenes nødvendige konsekvenser. Da vil ingen kunne holdes ansvarlig. En risiko er at kombinasjonen av prosesskontroll og produktkontroll innskrenker handlingsrommet i vesentlig grad.

(Langfeldt, 2008a:12)

Skolevandring er et verktøy som vi skal se henter sin kunnskap gjennom både et prosess og et resultatfokus.

2.2.1 Ulik grad av ansvarliggjøring i kommunene

Det er veldig forskjellig fra skoleeier til skoleeier hvorvidt de legger vekt på de resultatene som blir samlet inn gjennom NKVS som grunnlag for styring. (Elstad, 2009). Dette kan henge sammen med hvilke systemer skoleeier har for å ivareta slike opplysninger og bruke dem til å styre på. Vi snakker om ulike grader av accountability. La oss tenke oss en imaginær skala der man kan forsøke å plassere skoleeiere ut i fra hvor stor grad de ansvarlig og styrer ut i fra resultater. I den ene enden vil det være stor grad av ansvarliggjøring fra skoleeier og ned til lærene gjennom skoleleder, mens det i den andre enden ikke vil finnes noen ansvarliggjøring i forhold til resultater. I denne sammenhengen vil resultater være alle opplysninger som kan være interessante i et drift-, utviklings- og læringsperspektiv. "Oslo-prøvene" har blitt et begrep. Oslo som skoleeier kan nok kanskje være den av landets skoleeiere som vil plassere seg lengst ute på den siden hvor ansvarliggjøring er høyest. Skoleeier har i sine skoler hatt egne kunnskapsprøver i gitte fag på gitte trinn for å kunne

følge kunnskapsnivået. I tillegg blir mye informasjon om drift samlet inn og analysert. Dette blir brukt av skoledirektøren og hennes nivå til å styre skolelederne slik at effektiviteten og elevenes læring økes.

Skolevandring er et verktøy som er med på skaffe rektor direkte informasjon om lærere og elever på sin skole, med hovedintensjon om at veiledning skal føre til utvikling. Når Skien henter dette verktøyet og omformer det til norske forhold betyr det at skoleeier her har et bevisst forhold til hvordan det skal brukes. Skien kommune er min arbeidsgiverkommune og jeg vil hevde at vi vil havne mot midten av en slik imaginær skala. Alle resultater som kommer gjennom Skoleporten.no blir analysert sammen med skolelederne, men du vil ikke finne samme strenge styringen i forhold til krav og personalpolitikk som du ser hos Oslo som skoleeier.

2.3 Modell for fire forståelsesrammer for styring av skolen

I den skolen vi kjenner de siste 20-30 årene, har det slik jeg oppfatter det, alltid et element av ansvarliggjøring. Det være seg ubevisste eller bevisste modeller som har vokst fram. Men **hva** man har ansvarliggjort har vært ulikt. Som jeg viste i kap. 2.1.1. Ser vi at det tidligere var opp til skolen hva man skulle vurdere i Skolebasert vurdering, noe som står i kontrast til de klare målingsparameteren vi ser i dagen kunnskapsskole gjennom for eksempel Nasjonale prøvers vurdering. Jeg oppfatter at vi, i større grad enn tidligere, står i en brytningstid som gjør at ulikheter blir synliggjort fordi de blir satt opp mot hverandre. Dette er ulikheter innenfor lederskap, hvordan profesjonalitet i skolen synliggjøres, måling av kompetanse og de ulike interesseaktørenes medvirkning. Et eksempel på dette er Nasjonale prøver. Når ”Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen” (L-97) kom var det politisk enighet om innholdet i denne planen i Stortinget. Skolen skulle ikke bygges på tanken om en kunnskapsskole og ei heller var det politisk stemning for at man skulle bygge opp et nasjonalt system som kvalitetssikret innholdet i skolen (Bachmann, Sivesind & Bergem i. Langfeldt, Elstad & Hopmann, 2008). I kjølvannet av denne læreplanen ble det foretatt andre grep fra daværende regjering som også hadde til hensikt å styrke skolen, deriblant innføringen av Nasjonale prøver i 2004 som en del av ”Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet” (NKVS) vedtatt året før.

Vår sittende rødgrønne regjeringen bruker fremdeles Nasjonale prøver som et verktøy for utvikling, selv om dette ble innført av en borgerlig regjering og har rot i en type kontrollstyring som de rødgrønne tradisjonelt sett ikke er tilhengere av. Selv om motivet til dagen regjeringen synes å være at dette er med på å styrke arbeidet med egenutvikling i egen skole, ser man jo at dette brukes på en helt annen måte i samfunnet. Når resultater når dagspressen blir det rangeringer på skole- og kommunenivå. I dette eksemplet ser vi at styring og strukturering av skolen kan gjøres på ulike måter, og at de faktisk vil være tilstede side om side.

Statsviter Johan P. Olsen (2005) har i sitt essay *"The institutional dynamics of the (European) University"* skapt en modell bestående av fire områder som forsøker å synliggjøre hvordan universitetenes utvikling kan sees på gjennom denne modellen som forståelsesramme. Modellen peker blant annet på utvikling av profesjon, styring både som et politisk anliggende og et administrativt anliggende i form av satte eller egenutviklede vurderingskriterier, og hvilke forhold som initierer og styrer endringer i organisasjonen. Geir Eriksen (2011) har i sin masteroppgave *"Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler? – Ledelsens rolle i endringsprosessen"* oversatt denne modellen til norsk og tilpasset den til den forholdene vi kjenner rundt den norske grunnskolen. *"Jeg har oversatt, tolket og bearbeidet modellen slik at den skal passe bedre til å belyse styringen av grunnskolen. I likhet med universitetet, vil skolen som organisasjon i lys av min bearbeidede modell befinne seg i spenningsfeltet mellom de fire formene for accountability."* (Eriksen 2011:11)

I min oppgave gjengir jeg modellen til Eriksen, da jeg mener denne sorterer og illustrerer godt ulike måter å styre skolen på. Jeg gjengir også i korte trekk oppsummert det jeg oppfatter som essensen i Eriksens utledninger innenfor hvert område, eller "celler" som han kaller det. Det er likevel viktig å presisere at det ikke er "vanntette skott" mellom cellene selv om styringsprinsipper, kvalitetsindikatorer og ideologi er ulike. Med eksemplet om Nasjonale prøver forsøker jeg å illustrere dette.

...det kan være hensiktsmessig å se rammene som en måte å strukturere og analysere ulike måter å styre på. Ut i fra en slik forståelse vil alle de fire rammene sammen danne grunnlaget for styring av skolen. De vil altså kunne fungere side om side og sammen, selv om styrkeforholdet vil kunne variere.
(ibid:21)

<p><i>Autonomi:</i> <i>Konflikt:</i></p> <p>Aktørene har felles normer og mål</p>	<p>Organisasjonens drift og dynamikk er styrt av interne faktorer</p>	<p>Organisasjonens operasjoner og dynamikk blir styrt av miljømessige faktorer.</p>
	<p>Profesjonell accountability:</p> <p><i>Profesjonelle aktører i skolen med profesjonell jobbutførelse.</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Fri profesjonsutfoldelse, finne sannhet, rasjonalitet og kompetanse</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Skolefaglig kvalitet definert av profesjonen.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Konstituerende prinsipp ved skolen som institusjon: myndighet til det som framstår som den fremste kvalifiserte.</p> <p><u>Endring:</u> Drevet av den interne dynamikken: Profesjonens endrede oppfatninger av hva som er god profesjonsutøvelse. Langsom nytenkning. Rask og radikal endring bare ved prestasjonskriser.</p>	<p>Hierarkisk accountability:</p> <p><i>Skolen er et instrument for nasjonale politiske agendaer.</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Administrativ: Implementering. Forhåndsbestemte politiske målsettinger.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Effektiv oppnåelse av nasjonale formål. Målene er bestemt utenfra.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Skoler må også ha et spillerom for å kunne stå ansvarlig for resultatene (ability).</p> <p><u>Endring:</u> Prioriteringer og organisering avhenger av politiske beslutninger gjort både nasjonalt, regionalt og lokalt. Valg, endrede eller ulike koalisjon-konstellasjoner og skiftende politiske lederskap vil påvirke til hyppige initierte endringer. Skolen i et spenningsfelt.</p>
<p>Aktørene har motstridende normer og mål</p>	<p><i>Skolen er et representativt demokrati</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Interesserepresentasjon. Elever i skolens beslutningsorganer, foreldreutvalg, arbeidstakerrepresentasjon. Valg, forhandlinger og påvirkning. Alle interessenter skal høres.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Hvem får hva? Flexibilitet til å imøtekomme ulike interesser. Balanserte løsninger.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Realpolitikk. Demokrati i organisasjonen. Motstridende og dels felles interesser. Involvere, legitimere og ansvarliggjøre.</p> <p><u>Endring:</u> Avhenger av forhandlinger, konflikthåndtering og endringer i makt, interesser og allianser.</p>	<p><i>Skolen er en serviceorganisasjon innvevd i et konkurrerende marked</i></p> <p><u>Vesentlig logikk:</u> Samfunnstjeneste. Del av et system med markedsutveksling og prissystemer.</p> <p><u>Kriterier for vurdering:</u> Møte samfunnets krav. Økonomi, fleksibilitet og overlevelse. Effektivitet = resultatoppnåelse i konkurranseøymed.</p> <p><u>Grunner for autonomi:</u> Respons til interessenter og eksterne krav, overlevelse. Handlingsrom for å tilpasse produktet slik brukerne vil ha det.</p> <p><u>Endring:</u> Konkurranse mellom skoler er kvalitetsdrivende. Anseelse utad og attraktivitet. Tilpasning til endrede rammebetingelser og suverene kunder. Foreldre og elever er kunder som velger fritt sitt produkt.</p>

Figur 1: Fire forståelsesrammer for styring av skolen. Bearbeidet av Eriksen (2011).

2.3.1 Celle 1: Profesjonell accountability

I celle 1 legger Eriksen (2011) vekt på at utviklingen i skolen er en profesjonell utvikling. Både skoleledere og lærere blir sett på som kompetente aktører som skaper kvalitet innenfra i organisasjonen. Deres mål og valg er faglig begrunnet, og sammen skaper man de sett med rammer og normer som en mener profesjonen krever for at man skal få ”en felles forståelse for hva som kjennetegner en profesjonell yrkesutøvelse” (Eriksen 2011:14). I 1997 kom Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L-97) ut. Lov om grunnskolen §1, ”formålsparagrafen” slik lovteksten fra 1994 var den gangen, sier at skolen i forhold til elevene ”skal gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement) Dette lille utdraget av lovteksten ser jeg på som den felles forståelsen hva lærere og ledere oppfattet skulle være innholdet i skolen. Det er også den ”ånden” jeg kjenner igjen fra den gangen jeg begynte mitt liv i skoleverket rundt L-97s inntog.

Utviklingen skjer sakte i denne cellen i forhold til andre celler, fordi den i stor grad er basert på demokratiske avgjørelser (Eriksen 2011). Dette er et paradoks, påpeker Eriksen (ibid) da reformskiftene i skolene må sees på som hyppige. Skolelederne i denne fortolkningsrammen blir følgelig da en mer administrativ leder, enn pedagogisk leder med tanke for utvikling både innenfor fagområder og metodikk. Tradisjonen viser også at lederne som oftest var lærere som hadde jobbet seg opp til ledere. ”Først blant likemenn” (Møller, 2004a) som Møller kaller dem. Med dette påpeker Møller at disse lederne ofte hadde jobbet seg oppover i gradene på sin skole, og ble ledere som fungerte som administrative leder i det hun kaller for *den skjulte kontrakten*. I dette begrepet forstår jeg det som at det var en uskreven kontrakt som skilte lederens oppgaver fra det som skjedde i andre læreres klasserom: “*Skolelederen sørget for administrative funksjoner, og lærerne tok ansvaret for det arbeidet som foregikk i klasserommet sammen med elevene*” (ibid: 89).

Oppsummering av denne celle blir: ”*profesjonelle aktører i skolen med profesjonell jobbutførelse*” (Eriksen 2011:13)

2.3.2 Celle 2: Hierarkisk accountability

Som navnet avslører vendes ansvarliggjøringsfokuset i celle 2 mot skolen som en del av et hierarki. Det går en klar politisk linje fra regjering og Stortinget ned til den enkelte lærer

gjennom fylkes- og kommunale administrative ledd. Der forståelsen av opplæringsloven i forrige celle ble kalt for en "ånd" i lærer- og lederkollegiet av meg, viser Eriksen til at dokumenter som gir retningen for arbeidet i skolen i denne cellen blir selve måleskalaen for hvorvidt skolen har lyktes i sitt mandat. Målinger av resultater i forhold til formålsparagrafen, stortingsmeldinger og læreplanen blir pekepinnen på dette, men nå gjøres den ikke bare av skolen selv. I denne hierarkiske tenkningen ser man at alle ledd blir ansvarliggjort. Lærerne må svare for sine resultater til rektor, rektor til skoleeier osv. Innføring av Nasjonale prøver i 2004 blir for meg en type manifest på ansvarliggjøring som jeg mener passer inn i denne cellen. Eriksen (2011) påpeker også dette når han trekker frem eksempler på sentrale ord og begreper i *Stortingsmelding 31 – Kvalitet i skolen*. Rektor må i denne cellen kreve og etterspørre resultater av lærerne på lik linje som rektor må svare til skoleeier, som igjen må svare til sentrale myndigheter.

Rektors rolle blir i denne cellen en leder som skal få de tingene som er bestemt til å skje. Eriksen (2011) peker på at rektor nå i større grad skal lede og kontrollere arbeidet: "*Gjennom å bruke denne styringsretten forventes det så at rektor skal sørge for at implementeringen blir gjort. Rektor vil innenfor denne rammen i sterkere grad framstå som arbeidsgivers representant*" (ibid: 16). Gjennom rektors styringsrett vil endringene også skjer raskere, og Eriksen trekker også fram i sin oppgave eksempler på at slike raske endringer fører til at det blir ideologiske spenninger mellom bestemmende nivåer.

Oppsummering av denne celle blir: "*Skolen er et instrument for nasjonale politiske agendaer*" (Eriksen 2011:13)

2.3.3 Celle 3: Representativt demokrati

Et godt ord for å beskrive denne cellen er demokrati. Gjennom representasjon i ulike ledd har ulike interne aktører, med ulike interesser, mulighet til å vinne frem med sine interesser gjennom demokratiske prosesser. Beslutninger i ulike organ kan være motstridende med virksomhetsleders styringsønsker, men vil likevel bli gjeldende fordi arbeidsrettslige bestemmelser til arbeidstakere rett til å påvirke leders beslutninger (Eriksen 2011). Eriksen (2011) trekker fram skolenes samarbeidsutvalg (SU) og lærerorganisasjonene som eksempler på organer med stor innvirkning på de nivåer de er representert.

Celle 3 oppsummert: *"Interesser, representasjon, valg og forhandlinger kal påvirke beslutninger på vegne av flertallet"* (Olsen (2006) i Eriksen 2011:19).

2.3.4 Celle 4: Konkurrerende marked

Siden skolen levere kunnskap, er den i denne cellen å forstå som en virksomhet operere i et marked som automatisk vil bli preget av konkurranse. I et slikt marked vil markedskreftene styre og virksomhetene må tilpasse seg markedet for å være attraktive. Eriksen (2011) trekker fram at skolene i Norge ikke har nå økonomisk motiv for å gjøre seg attraktiv, og dermed ikke kan prissettes. Verdien i dette marked blir derfor kanskje "fastsatt" i omdømmet? I så fall måles denne gjennom resultater.

Der skolen i andre celler i fortolkningsrammen har stor grad av selvstyre og selv analyserer og føler ansvar for måloppnåelse, vil innslag fra New Public Management bli tydelige her. Eriksen (ibid) trekker fram at lederen i en slik virksomhet vil være sterk, og ekstern deltakelse inn i virksomhetens beslutningsorganer vil fungere både styrende og kontrollerende. Endringer i denne cellen vil være endringer som har til hensikt å gjøre virksomheten mer attraktiv og kommer skjer gjennom press fra samfunnet. *"Skolene som organisasjon påvirkes av samfunnet og kulturen. De vil dermed være gjenstand for institusjonalisert læring"* (Eriksen, 2011:20).

Oppsummering av denne celle blir: *"Skolen er en serviceorganisasjon innvevd i et konkurrerende marked"* (Eriksen 2011:13)

2.4 Virusteorien

Kjell Arne Røvik presenterer en teori om hva som gjør at ulike organisasjonsteorier får fotfeste. Hvordan slike ideer "sprer seg" og hva de gjør med organisasjonen når disse "tar bosted" forsøker han å illustrere ved å sammenlikne organisasjonsideer med et virus. I sin enkelhet blir teorien et motstykke til de tyngre teoriytterpunktene som Røvik refererer til som "institusjonell teoritradisjon" og "rasjonalistisk managementtradisjon" (Røvik, 2009). De neste delkapitelene vil vise likheter mellom sentral trekk hos virus som kan beskrive hvordan organisasjonsideer oppfører seg når de når og skal installeres i organisasjonen. I drøftingen se

jeg på hvordan Skolevandring kan ha spredd seg og skiftet noe form i Norge ved hjelp av denne teorien. Jeg ønsker kun å trekke fram de momentene fra virusteorien som jeg finner relevant for dette.

2.4.1 Form, innhold og opprinnelse

På samme måte som virus er enkelt utrustet blir organisasjonsideer ofte populære nettopp fordi de er enkle og lett kommuniserbare (Røvik, 2011). De har ofte en kjerne hvor de gode prinsippene og vektøyene er, men har rundt seg et skall som gjør at de virker enklere og lettere å forstå. Dette skallet kan ofte være titler som gjør at man lett oppfatter hva dette dreier seg om og som ofte blir forklarende for hvordan dette kan være positivt for organisasjonen. Hvor organisasjonsideen har sin opprinnelse, er ofte også svært vanskelig å finne ut av, på samme måte som opprinnelsen til et virus er. ”...viser det seg at de fleste populære ideer ofte er langt mer tidløse og langt mer universelle enn det de lokale fortellingene om dem tar høyde for” (Røvik 2009:343).

2.4.2 Smitte og immunitet

Virus smitter gjennom en smittebærer, altså en vert som bærer smitten i seg og overleverer den til neste vert. *Idebærere* er tittelen som Røvik (2009) setter på disse vertene når man å sammenlikne spredning av virus og hvordan organisasjonsideer sprer seg. Mennesker eller organisasjoner som formidler sitt budskap til andre mennesker eller organisasjoner er slike idebærere. Men disse sprer ikke bare ideene, men tolker dem og gjør dem attraktive for den nye verten. Om dette skriver Røvik : *I motsetning til smittebærere av virus så er disse idebærerne gjerne aktive translatører av organisasjonsideer snarere enn utelukkende passive transportører* (ibid:343).

Når en organisasjon motsetter seg endring etter å ha blitt forsøkt ”smittet” av en organisasjonsidé, peker Røvik på to hovedgrunner til slik ”immunitet” skjer. Den ene hovedgrunnen kan være organisatoriske forhold som går på fysiske avstander mellom ledelse og produksjon, eller en ikke konsistens ledelse. Den andre hovedgrunnen er at organisasjonen har erfaring med denne eller liknende organisasjonsideer fra tidligere og derfor ikke lar seg smitte på nytt. Røvik påpeker samtidig at slik ervervet immunitet ofte er tidsavgrenset og at ved små endringer i organisasjonsideen vil den ofte fremstå som annerledes. Når organisasjon først er smittet, påpeker Røvik at det er ulikt hvor lang tid det tar fra smitten er overført til

man kan forvente å se resultater. Dette avhenger av ”*vedkommendes organisjonsideers aggressivitet*” (ibid:350) og motstanden/immuniteten den møter i organisasjonen. Røvik vender samtidig oppmerksomheten mot hvordan organisasjonsideene sprer seg innad i en organisasjon, på lik måte som et virus (Røvik, 2009).

2.4.3 Mutasjon og hvileperioder

På samme måte som virus muterer, danner et ny type virus med arvestoff fra opprinnelige men med noen nye egenskaper, setter Røvik søkelyset på at organisasjonsideer ofte gjennomgår en liknende prosess (ibid). Ofte skjer dette ved at organisasjonen skifter navn på organisasjonsideen for muligens å skape lokal tilknytning, eller med et mål om en identitetsmarkering Røvik reiser også spørsmålet om dette gjøres i et forsøk på å unngå at organisasjonsideen skal bli resistent, slik jeg omtalte i forrige delkapittel

Når organisasjonside har fått virkning i organisasjonen viser Røvik (ibid) til at de ofte er aktive i perioder for så å ha hvileperioder. En hvileperiode betyr ikke at ideene forsvinner men blir mindre synlige, før de på nytt blir aktivert av nye idestrømmer som kommer til organisasjonen. Ofte kommer organisasjonsideene til uttrykk på en litt annen måte når de reaktiveres, de har mutert (ibid).

2.5 Lærende organisasjon

Begrepet *lærende organisasjon* er innholdsrikt. Knut Roald (Roald, 2009) peker på at begrepet har to innfallsvinkler, både *læring* og *organisasjon*, og at det derfor har blitt gjenstand for mye forskning de siste tiårene. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* brukes det mye tid på begrepet lærende organisasjon. Denne meldinga kommer etter *Kompetanseberetningen* fra Utdannings- og forskningsdepartementet kom ut i 2003.

Kompetanseberetningen trekker fram at skolene er mindre lærende organisasjoner sett i forhold til andre virksomheter. (Dale, Lindvig & Wærness, 2005). I denne beretningen dukker også begrepet *læringstrykk* opp for første gang (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Dette begrepet behandles senere i dette kapitlet.

Selv om begrepet rommer "mye og mange" er kjernen i begrepet felles forstått. Det handler om kunnskapsutvikling sammen med andre mennesker. Det er i hvordan dette gjøres at ulikhetene kommer fram. Møller (2004b) er opptatt av at læring er tilføyelser på tidligere læring og dermed en konstruktiv prosess hvor det vektlegges å være kritisk reflekterende og å være kollektivt reflekterende. Både Dysthe (2005) og Wadel (2005) bygger sine tanker på dialogen. Dysthe (2005) fokuserer på metalæringen ved at man setter i gang refleksjonsprosesser mens man lærer. Mens Wadell (2005) trekker fram det indre overbevisende ordet etter felles undringer som avgjørende for læring.

Jeg vil i nå presentere to tilnærminger til læring i organisasjoner. Disse er Peter Senges *Den femte disiplin* og Agryris & Schöns *Enkel- og dobbeltkretslæring*. Dette fordi jeg ønsker å bruke de i diskusjonen i kap. 5. Jeg avslutter med å se på tre sentrale Stortingsmeldinger for å synliggjøre kravet til skolene om å være en lærende organisasjon.

2.5.1 Peter Senge: Den femte disiplin

Jeg oppfatter at mange trekker fram Peter M. Senge som en av de viktigste bidragsyterne innenfor teorien om lærende organisasjoner. Senge (1999) skiller sin teori fra andre tradisjonelle organisasjonslæringsteorier ved å peke på individet og dets disipliner i et samhandlingsperspektiv. Med disipliner menes da kunnskaper og ferdigheter som den enkelte innehar og vet å bruke innenfor sitt fagområde. Gjennom bruk av disse disiplinene utvikler stadig organisasjonen seg. Dette fordi man aktiv søker den beste løsningen. Organisasjonen er dermed alltid er i endring og dette vektlegger Senge (ibid)"... *en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin fremtid*" (ibid:19).

De fem disiplinene er:

- **personlig mestring.** Denne disiplinen omhandler at individet skaffer seg kunnskap. (ibid) Det at man skaffer seg kunnskap kan være med på å øke motivasjon og igjen utvikle ytterlige kunnskap.
- **mentale modeller.** Senge (1999) trekker i denne disiplinen fram evnen til å bygge forestillinger og antagelser om verden. Vår adferd styres av disse forestillingen, og det er derfor er viktig at man gjennom samhandling bygger nye felles "verdensbilder".

- **felles visjon.** Gjennom prosesser i organisasjonen skapes det felles visjoner om hvordan organisasjonen skal framstå i framtiden (Senge 1999). Når den enkeltes visjon framstår som levende blir summen av disse en kraft i organisasjonsutviklingsarbeidet.
- **gruppelæring.** Gjennom samarbeid påpeker Senge (1999) at man kan oppnå større resultater samlet sett som en gruppe en enkeltindivid kan alene. Dialogen blir redskapet for samarbeid. Man må i tillegg til dialogen også kunne beherske diskursformen og være tro til felles beslutninger.
- **systemtenking.** Dette er den femte disiplinen og den viktigste av de alle i følge Senge (1999). Det er denne disiplinen som gjør at man er i stand til å se systemene og helheten i organisasjonen. Uten at denne er på plass vil heller ikke organisasjonen kunne bli en lærende organisasjon. (Senge, 1999)

De fem disiplinene blir ofte fremstilt slik som i denne forenklede modellen fra et foredrag av Torill Scharning Lund på Kollmyr skole i mai 2011 med tema "lærende møter på egen arbeidsplass". Jeg oppfattet at hun hadde hentet den fra Øyvind Glossvik på et tidligere tidspunkt.

Systemtenking (å forstå)			
Personlig mestring (å ville)	Mentale modeller (å tenke)	Felles visjoner (å snakke)	Gruppelæring (å handle)

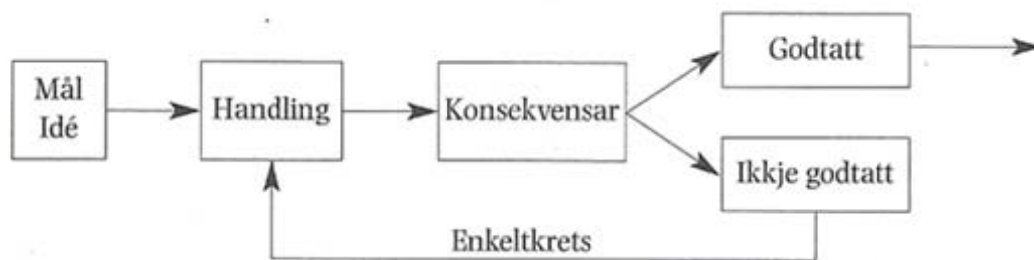
Figur 2: Senges fem disipliner

2.5.2 Argyris & Schön: Enkel- og dobbelkretslæring

Om Argyris og Schöns teori om organisasjonslæring hevder Roald (2006) at "Argyris og Schön ser organisasjonslæring meir som ein prosess, ein straum av hendiger over tid. Fokuset blir flytta frå rutinar, strukturar og prosedyrar til mentale modellar hos individ og gruppe" (ibid:152). Figur 3 illustrere at læring kan forgå på to nivå, som enkeltkretslæring og som dobbelkretslæring.

Enkelkretslæring

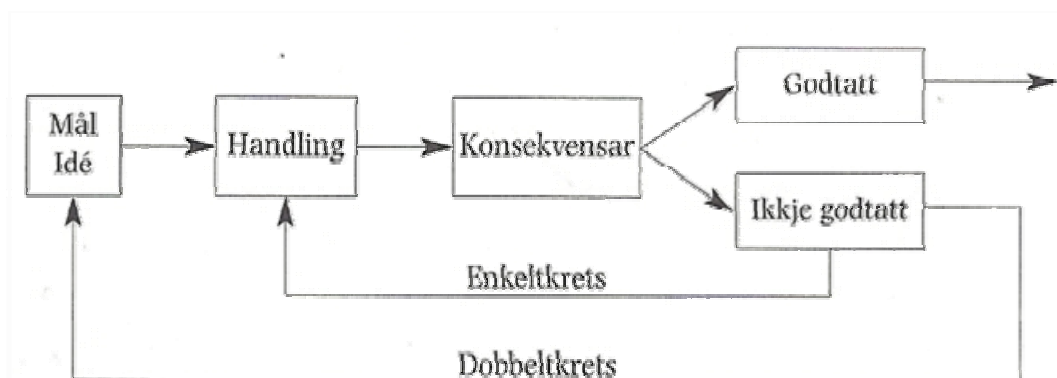
På dette nivået skjer det liten eller ingen utvikling i organisasjonen. På dette nivået er man handlingsorienterte. Her beslutter man enkle løsninger som er effektive i forhold til målet om god drift, men de grunnleggende trekkene i organisasjonen består (ibid). En handling skjer ut i fra et mål eller en ide. Dette får konsekvenser og man tar stilling til hvorvidt disse er godtatte eller ikke. Dersom dette ikke er godtatt vil man på enkeltkretslæringsnivået se på handlingen på nytt inntil man kan finne en handling som gir godtatt konsekvens.



Figur 3: Enkelkretslæring. Bearbeidet etter Roald (2006)

Dobbelkretslæring

Der en handling som ikke blir godtatt av organisasjonen i enkeltkretslæringen kun fører til utprøving av en ny handling, vil et slikt avslag på dobbelkretslæringsnivået fører til at organisasjonen revurderer mål og idéen som startet hele prosessen. Dette fører til at man diskusjonen tatt bort fra små operasjoner som kun justerer driften til å omfatte diskusjoner som ender i utvikling av organisasjonen (ibid). Når organisasjonen oppdager og evner å lære å lære (metalearning), kalles dette av Argyris og Schön for *deuterolæring* (ibid:153).



Figur 4: Enkel og dobbelkretslæring (Roald, 2006).

Uttrykt teori og bruksteori

I teorien om dobbelkretslæring pekes det på at kan være et sprik mellom det man sier man gjør og det man faktisk gjør. Uttrykt teori vil da være det man sier man gjør, mens bruksteori er det man faktisk gjør (ibid). Roald trekker fram at *"Evne til dobbelkretslæring bygger bru mellom uttrykt teori og reell praksis. Gjennom å utfordre mål, verdier og normer kan vi etablere felles forstått bruksteori på arbeidsplassen vår"*. (ibid:125-153)

2.5.3 Sentrale stortingsmeldinger i forhold til begrepet lærende organisasjoner

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

I stortingsmelding nr 30 påpekes det at dagens kunnskapssamfunn krever at skolen er i kontinuerlig læring og at både enkeltaktører og skolen som organisasjon har ansvar for at det skal skje. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. *"Dette er kjerneegenskaper lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon"* (Det konglige utdannings- og forskningsdepartement 2003-2004:26). I meldingens kapittel tre pekes det på hva som fremmer og hva som hemmer læring og dermed utvikling av en lærende organisasjon. Her trekkes det frem at en organisasjon må ha et kraftfullt lederskap som er beviste på hvilke hvilken retning som skolen skal gå i og har en klar bevissthet om hva som er skolens kunnskapsmål. *"Alle erfaring viser at god skoleledelse er viktig for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten"* (ibid:27) heter det i meldinga.

Samarbeid blir også trukket fram som avgjørende for at utvikling og spredning av kompetanse skal skje. Det pekes på at det kompetanseutvikling ikke skal privatiseres men være et anliggende for alle i personalet gjennom bevisste samarbeidsprosesser i arbeidsfellesskapet (ibid). I denne sammenhengen påpekes det viktigheten av at lærerne forstår at læring også skjer i dat daglige arbeidet sammen med andre lærere og ikke bare i spesifikke kompetansehevingssøker. Det understrekes i samtidig at *"Kompetanseutvikling synes å gi best resultater når kurs og seminarer følges opp internt i organisasjonen, og ikke kun som tiltak for å heve den enkelte lærers kompetanse"* (ibid:27).

Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) Tid til læring

Konklusjonene fra Tidsbrukutvalget ble synliggjort i overnevnte melding til Stortinget. Et av

punktene som går igjen gjennom hele meldingen er hvordan skolen vil utvikle seg og være mer effektive gjennom å være en lærende organisasjon. Dette ansvaret legges på skolelederen. *"Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet"* (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010:)

En sentral utfordring for enhver skoleeier må være å etablere gode rutiner for kommunikasjon og rapportering mellom skole- og kommunenivå med formålstjenlige verktøy som sikrer informasjon og kunnskap om elevers og skolars utvikling og utfordringer. Samtidig må krav til rapportering fra skolene ha et omfang som oppleves rimelig og relevant, og gi grunnlag for den støtten og oppfølgingen skoleledelsen og lærere har behov for i det daglige arbeidet med elevenes læring og resultater.

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) Motivasjon - Mestring - Muligheter

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter* er blant de ferskeste meldingene som omhandler skole som er oversendt til Stortinget. Meldinga omhandler hvordan regjeringen ser for seg at man må jobbe med og i ungdomstrinnet for å øke de faglige prestasjonene slik at ungdommene våre står rustet til å møte kunnskapssamfunnet. For å lykkes i dette gis læreren en nøkkelrolle og melding slår fast at: *"Den kompetente lærer er avgjørende for å kunne styrke ungdomstrinnet"* (Kunnskapsdepartementet, 2011:9). I kapitlet som omhandler skolen som organisasjon åpner meldinga om med at

Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for nye impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsningsområder (ibid: 97).

Disse stortingsmeldingene viser at trykket på kravet om at skolene skal utvikle seg til å være lærende organisasjoner stadig synes å være tilstede.

2.5.4 Læringstrykk

Som tidligere nevnt dukket begrepet læringstrykk opp for første gang da den daværende regjering la fram Kompetanseberetningen i 2003. (Lindvig, Wærness & Dale, 2005). I kjølvannet av kalddusjen skolenorge fikk etter at våre elever viste dårlige kunnskaper på robuste internasjonale tester i begynnelsen av 2000-tallet, har læringstrykkbegrepet blitt mye

brukt. Testene i PIRLS¹ i 2001, PISA² og TIMSS³ fra 2003 viste nedslående resultater om elevenes kunnskapsnivå. Analyser i etterkant peker på at lavt læringstrykket i norske klasserom kan være en faktor til at norske elever scorer så dårlig på undersøkelsen (SSB, 2009). Begrepet ble dermed brukt som et begrep for et ønske om større forventninger til lærere og elever og høyere læringsutbytte hos elevene. Innholdmessig vil begrepet læringstrykk da omhandle hvordan man i en organisasjon har forventninger til hverandre om å en profesjonell aktør i sitt arbeid. Lindvig, Wærness & Dale (2005) definerer lærende organisasjon slik: *"Med læringstrykk mener individets, virksomhetens eller samfunnets opplevde og erkjente krav til læring, kompetanseutvikling og bruk av kompetanse"* (Ibid:41).

Lindvig, Wærness & Dale (2005) påpeker også viktigheten av at hver enkelts kompetanse brukes og at den forventes av andre at skal brukes. Det derfor er viktig å ha forventninger til tre *praksiskontekster* (ibid) som er:

- 1) refleksjon/fornyelse
- 2) samarbeid
- 3) gjennomføring

I skolen vil da det å forbedre samarbeidet og stadig tillate seg å reflektere og fornye praksis være viktig for å nå målet om økt læringstrykk. Likeså må man ha forventninger til seg selv og andre planleggings- og undervisningsarbeidet.

Utdannings- og forskningsdepartementet hevder i snarveien til Kompetanseberetningen 2005 at læringstrykk blir et supplement til lærende organisasjon *"ved at man forsøker å etablere klarer kobling mellom virksomhetenes kjerneaktiviteter og dens evne til å forvalte og utvikle de menneskelige ressursene"* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005:20). Samtidig trekkes skoleleders rolle frem som viktig. For å oppnå et høyt læringstrykk i organisasjonen må skolelederen stå imot trykk både utenfra organisasjonen og nedenfra i organisasjonen for å sikre at man kan enes om kollektive forventninger (ibid).

¹PIRLS; Progress in International Reading Literacy Study

² PISA: Programme for International Student Assessment

³ TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study

2.6 Skolevandring – verktøy for utvikling og oppfølging av medarbeidere.

Skolevandring er et verktøy som mange kommuner og skoler har tatt i bruk eller vurderer å ta i bruk. Som med alle verktøy og metoder opptrer også Skolevandring i ulike versjoner ut i fra forståelse og behov. Slik jeg kjenner Skolevandring er dette et verktøy videreutviklet for norske forhold av Skien kommune, ved Torill Scharning Lund og Dag Olav Espeland.

Verktøyet er utviklet fra 1960-tallet og fram til i dag av amerikanske Carolyn Downey og ble hentet av Lund og Espeland til Skoleavdelingen i Skien kommune først som et verktøy for skolelederne i deres oppfølging av det store utviklingsprosjektet *MILL* i perioden 2003-2007. Navnet Skolevandring er også gitt av disse personene. Originaltittelen er *Classroom walk-through*, av utvikleren også kalt *Walk-Through*. I dag er det mange som presenterer og driver kompetanseopplæring innenfor Skolevandring, og ved å kikke i kildehenvisninger til disse personene ser man at de fleste oppgir Scharning Lund og Espeland, samt Skien kommune som direkte kilde eller inspirasjonskilde. Skolevandring ligger så tett på til Downeys Classroom Walk-Through at jeg ønsker å ta utgangspunkt i originallitteraturen for å presentere metoden og setter for resten av denne oppgaven likehetstegn mellom disse to begrepene.

Walk-Through er i sin enkelhet et verktøy for utvikling og oppfølging av medarbeidere hvor leder observerer sine lærere og deres samspill med elever ut i fra gitte observasjonspunkter. Gjennom denne måten å observere på kan leder få en smakebit på praksisvirkeligheten og kan lede ut sine lærere ut i fra denne. Sekundærkilder som elever, andre lærere, elevarbeider og dokumenter forteller mye om lærerens praksis, men observasjoner av læreren gir førstehånds informasjon om lærerens virke i møte med elevene.

Observasjonen forgår ved at leder er på korte observasjonsbesøk, kun fem til syv minutter av gangen, i læringssituasjonen og dette danner utgangspunktet for en oppfølgingssamtale som har til hensikt å veilede læreren. Skolevandring bygger på følgende hovedprinsipper (Downey 2004):

- 1) Kort, fokusert men uformell informasjon blir samlet inn
- 2) Det skapes en arena for refleksjon mellom leder og lærer
- 3) Både fag og undervisning får fokus

- 4) Oppfølgingssamtalen kommer til slutt, ikke etter hvert besøk
- 5) Skolevandring skal ha en uformell og samarbeidende form

Før observasjon

Som oftest drives Skolevandring i gitte perioder. Både lærere og elever skal være informert om i hvilke perioder Skolevandringen pågår. Lærerne skal også være godt kjent med hvilke punkter leder skal observere når hun eller han er på besøk i læringssituasjonene. Disse punktene er gjort rede for fra leder eller ofte også utarbeidet i et samarbeid mellom skoleleder og lærerne, gjerne ut i fra felles målsettinger for skolen. I kommuner med aktive skoleeiere vil alle eller noen av punktene kunne være felles for alle skolene. Før observasjonen startet skal det også redegjøres for når oppsummeringssamtalen skal finne sted. Elevene og lærere skal være instruert til å "overse" at leder er tilstede og fortsette sitt virke som vanlig.

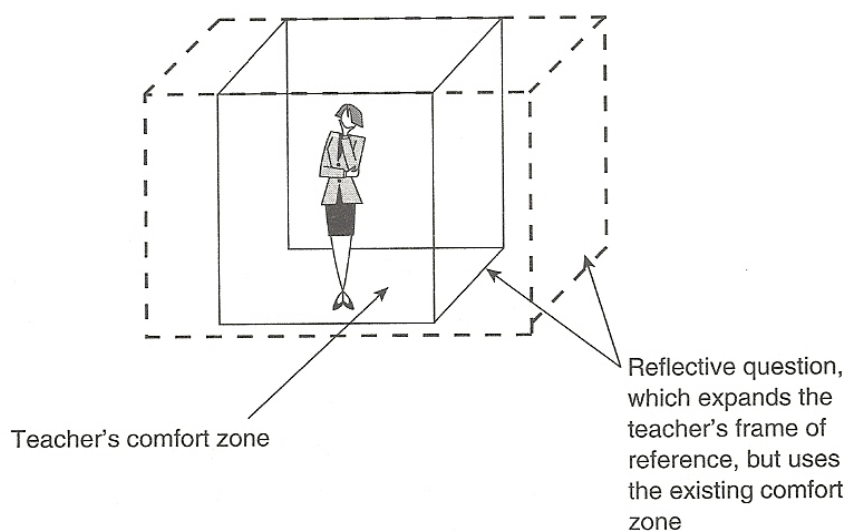
Observasjon

Selve observasjonen foregår i korte sekvenser. Et besøk skal ikke vare lenger enn fem til syv minutter. Når leder er fokusert på hvilke punkter som skal observeres er dette lang nok tid til å danne seg et inntrykk rundt observasjonspunktene. Downey uttrykker: *There is no intent to evaluate the teacher; rather it is time to gather information about curricular and instructional teaching practice and decisions teachers are making*" (Downey m.fl., 2004 s.2). Det er altså ikke et mål å være så lenge til stede at man kan foreta en analyse av situasjonen, men skaffe seg et inntrykk av de gitte observasjonspunktene. Disse små besøkene gjentas fem til syv ganger i ulike undervisningsfaser. Leder reflekterer for seg selv etter hvert besøk og noterer seg inntrykk, situasjoner spørsmål og liknende. Det blir totalinntrykket av disse besøkende, sammen med undringene til ledere som danner grunnlaget for oppfølgingssamtalen i etterkant.

Etter observasjon – oppfølgingssamtalen

Kort tid etter at alle observasjonene er foretatt skal leder og lærer foreta en oppfølgingssamtale som ledere inviterer til. Samtalen skal dreie seg om hva leder har observert og hva lærer tenker om de ulike situasjonene som leder har observert. Samtalen skal ha et tydelig preg av veiledning. Dette er i utgangspunktet ikke en medarbeidersamtale mellom leder og lærer, men en samtale mellom to kolleger som ønsker å se på, vurdere og eventuelt videreutvikle undervisningspraksis. *There is no checklist of things to look for or judgments to be made. (...) Our approach is very different. It is about colleagues working together to help other think about practice.* (Downey m.fl.2004, s.4)

For at samtalen skal bli en veiledningssamtale og ikke bare en samtale om praksis, må leder utfordre lærers praksis og/eller holdninger. Gjennom reflekterende spørsmål som er forankret i lærernes praksis, og observert av leder i besøkene, ligger det et mål om å invitere lærer ut av *komfortsonen* for gjennom samtale og veiledning å utvide denne (Downey, 2004). Dette gjøres gjennom *kognitiv dissonans*. I kognitiv dissonans må lærer se på egen praksis og egne holdninger og ta stilling til motstridende kognisjoner. (Bø & Helle, 2010). Gjennom å utvikle ny kunnskap eller endre adferd gjenopprettes balansen. Diskusjonsgrunnlaget kan være konkrete observasjoner eller konstruerte situasjoner som leder relaterer til observasjoner for å se på ulike innfallsvinkler og løsninger. Det skal avtales et videre utviklingsløp for det man har samtalen om. Gjennom denne prosessen skapes en større komfortsone og lærerens profesjonelle repertoar er forhåpentligvis utvidet.(Downey 2004) En uerfaren lærer vil ha en mye mindre komfortsone i utgangspunktet enn en erfaren lærer, og læreres erfaringsbakgrunn er selvsagt avgjørende for hvilke type spørsmål og kognisjoner som blir framsatt av leder.



Figur 5: Downeys (2004) modell for utforming av reflekterende spørsmål og opprettelsen av kognitiv dissonans.

2.7 Plausible mekanismer som følge av Skolevandring

Siden jeg har sett utviklingen og bruken av Skolevandring over en periode har jeg noen antagelser om hva jeg vil finne. Disse antagelsene har jeg forsøkt å fremstille skjematisk ved hjelp av fire mekanismer. Mekanismer er hva som blir følgende av noe når noe skjer. Man gjør noe konkret som fører til noe som igjen fører til noe. Elster (1998) definerer at en mekanisme er: "*frequently occurring and easily recognizable causal patterns that are triggered under generally unknown conditions or with indeterminate consequences*". Fritt oversatt blir det at *mekanismer er hyppig forekommende og lett gjenkjennelig kausale mønstre som utløses under alminnelig ukjente forhold eller med ubestemmelige konsekvenser*. Figur 6 er en illustrasjon av mine antatte mekanismer.

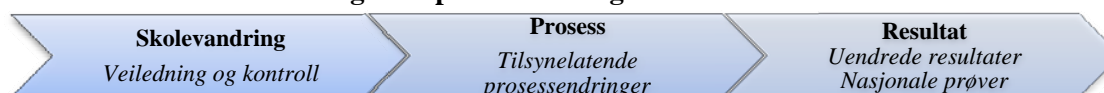
Mekanisme 1: Kontroll



Mekanisme 2: Støtte



Mekanisme 3: Skolevandring uten prosessendring



Mekanisme 4: Skolevandring med prosessendring



Figur 6: Plausible mekanismer som følge av Skolevandring

Mekanisme 1 er en mekanisme som forsøker å beskrive en klassisk kontrollsituasjon. Gjennom kontrolltiltak oppdages det forbedringspotensialer som det kreves forbedring på. Denne forbedringen skjer gjennom ulike prosesser i kollegiet og man kan gjennom nye kontroller registrere forbedringer. Her har jeg illustrert dette med at kontroll som en del av en New Public Management-kultur skal føre til forbedringer. Oslo skolens "testregime" kan være et eksempel på dette.

Mekanisme 2 må kunne kalles kjent for oss i skolen. Jeg oppfatter at dette er en mekanisme som illustrerer det klassiske progressivistiske utviklingsarbeidet som har dominert i skoleverket og gjennom veiledningstradisjonen i lang tid. Isteden for kontroll som utgangspunkt slik mekanisme 1 har, er veiledning utgangspunkt for mekanisme 2. Her blir det nødvendigvis ikke pekt på noe som er galt, men man finner fram til utviklingspotensialer. Gjennom ulike prosesser er det også her et ønske om resultater. I denne sammenhengen er det forbedringer på Nasjonale prøver, men ofte kan et resultat også være et reint prosessorientert mål.

Mekanisme 3 har utgangspunkt i at skolevandringen både har som mål å både kontrollere og veilede. Min antagelse er at man kan oppleve at utviklingsprosessene kun tilsynelatende er gode oppriktige prosesser som fører til endring. Deltagerne uttrykker at de er i endringsprosesser og at man føler økt læringstrykk, mens dette i virkeligheten ikke skjer. Et slags *prosedural display*. Man kan også se på det som forskjellen mellom uttykt teori og bruksteori som er omtalt tidligere i dette kapitlet. Deltagerne er dermed i en form for komfortsone som ikke fører til en resultatendring. Deltagerne oppfatter at det er en likevekt siden prosesser og resultater er uendret.

Mekanisme 4 har samme utgangspunkt som mekanisme 3, men her er læringsprosessen av god kvalitet og dette fører til utvikling. Denne utviklingen gir seg utslag i forbedrede resultater på Nasjonale prøver.

3 METODE

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for de metoder jeg har valgt å bruke for å samle inn data og analysere dem. Det har vært mange valg å ta underveis, og her vil jeg forsøke å vise hvilke valg jeg fant mest formålstjenlig i forhold til å synliggjøre problemstillingen på beste måte. Først i kapitlet vil jeg si noen om datainnsamlingens design, før jeg går inn på utvalget av informanter og hvordan denne innsamlingen ble utført. Mot slutten fokuserer jeg på empirikvalitet og trusler i forhold til dette. Kapitlet avrundes med refleksjoner rundt generaliserbarhet og etikk.

3.1 Design

"En design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse" (Ringdal, 2007:93). Jeg har villet utforske hvordan aktørene i skolen ser på forholdet mellom Skolevandring, læringstrykk og resultater på nasjonale prøver. Min strategi for innhenting av empiri inneholder både kvantitativ og kvalitative elementer i et to-trinns opplegg. Jeg har i trinn 1 fått tilgang til refleksjonsnotater som har blitt sendt inn til skoleeier. Dette har blitt gjort hver vår de fire siste årene. Ut i fra disse har jeg hentet noe talldata om gjennomføring og men brukt et av refleksjonsspørsmålene som støtte i min drøfting. Refleksjonsnotatene kan representere en kvantitativ metode, men det jeg henter ut av empiri fra disse befinner seg likevel i stor grad på det kvalitative plan. Ringdal (ibid) peker på at innsamling av *tekstdata* og bruk av *uformelle analyseteknikker* er to elementer innenfor kvalitativ metode. Det jeg bruker av talldata er kun for å se antall respondenter og forhold rundt dette. Ut i fra hva jeg bruker av dataene til betrakter jeg derfor refleksjonsnotatene som en kvalitativ innsamlingsmetode herfra og ut i denne oppgaven. Dette kommenteres ytterligere når jeg ser på kvalitetskrav i kap. 3.4. Refleksjonsnotatene har de samme spørsmålene gjentatt hvert år gjennom fire år. Etter samtale med personer i skoleavdelingen i denne kommunen undersøkelsene er utført, vet jeg at dette har vært bevisste for å kunne se endring og utvikling fra år til år. Selv om dette kan likne på en longitudinell undersøkelse, ønsker jeg ikke sortere undersøkelsen under et slikt tidsdesign. Jeg oppfatter at tidsrommet er for kort til å kunne kalles en longitudinell undersøkelse, og at spørsmålene er konstruert som til en tverrsnittsundersøkelse, men at denne har blitt gjentatt.

I trinn to har jeg foretatt to intervjuer. Et med rektor på en skole og et med en gruppe lærere på samme skole. Alle jobber innenfor samme kommune som refleksjonsnotatene er tatt. Mitt formål har med disse intervjuene å utforske hva som skjer i praksis og la dette komme frem.

Både intervjuene og refleksjonsnotatene har skjedd i et kort tidsrom og har til hensikt å beskrive det som skjer i nåtid. Jeg velger derfor å si at de kan defineres i gruppen med *tverrsnittdesign* (ibid:94). Felles for alle undersøkelsene er at de har til hensikt å vise fram et fenomen med det mål at man skal få innblikk den andres forståelse. En slik tilnærming kalles *fenomenologisk tilnærming* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Når Skolevandring er undersøkelsesobjekt i alle undersøkelsene og begge intervjuene er tatt på samme skole, ser man også en tilnærming til et *enkeltcasestudiedesign* (ibid: 86-87). Ringdal viser oss at empiri om et case omhandler "*rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter (case)*" (Ringdal, 2007:92). Selv om mine utvalg med informanter er få vil jeg kategorisere trinn 2 som et casestudium, da jeg formålet mitt har vært å utforske hva som skjer i praksis.

3.2 Utvalg og avgrensninger

Til denne oppgaven har jeg brukt to ulike grupper med informanter. Den ene gruppene er alle skolelederne i barne- og ungdomsskolene i en kommune i skoleårene 2007/2008 til 2010/2011. Fra disse har jeg brukt refleksjonsnotater som er sendt inn i overnevnt periode. Mer om dette i neste avsnitt. En av disse rektorene har jeg også intervjuet. Den andre gruppen er som tidligere nevnt, er lærere ved den samme skolen,.

Utvalget i refleksjonsnotatene

Kommunen jeg gjorde mine undersøkelser i har i flere år praktisert at alle skolelederne i kommunen hver vår har måttet sende inn et refleksjonsnotat over sitt arbeid med skolevandring inneværende skoleår. På dette spørreskjemaet gikk de samme refleksjonsspørsmålene igjen fra skoleår til skoleår. Kommunen er en mellomstor kommunen med mange ulike skoleslag. I tillegg til rene barne- og ungdomsskoler har kommunen også spesialskoler og spesialavdelinger på forsterkede skoler. Gjennom disse er det gitt et spesifikt tilbud til elever med faglige og sosiale vansker, atferdsvansker, fysiske- og psykiske utviklingshemninger og elever i autismespekteret utenfor sin hjemskole. I mitt utvalg valgte

jeg å velge bort alle skolelederne fra spesialskolene og de forsterkede skolene. Dette fordi jeg var redd for at fokuset på læringstrykk og innføringen av Skolevandring til disse rektorene var annerledes enn hos lederne i barne- og ungdomsskolene. Dette er skoler og avdelinger med forholdsvis få lærere, men mange andre yrkesgrupper og deres fokus blir annerledes også av den grunn.

Det antallet refleksjonsnotater jeg satt igjen med, hadde et utvalg bestående av utelukkende skoleledere fra barne- og ungdomsskoler. Kommunen gjennomgikk i perioden en skolestrukturendring så antallet skoler varierte i perioden, men skoleledere på skoler som ble lagt ned ble overført til tilsvarende jobber på andre skoler i kommunen. Det var ingen overflødige skoleledere da man i perioden hadde noen naturlige aldersavganger i denne gruppen. Samtlige ledere i dette utvalget er utdannet lærere og har undervist eller underviser på dette tidspunktet. En stor andel av disse har, eller tar nå, etterutdanning innenfor ledelsesfeltet.

Utvalg til intervjuet av lærere

Jeg har bevisst valgt å holde antallet informanter til intervjuene lavt. Som forrige avsnitt viser hadde jeg et stort antall refleksjonsnotater fra skoleledere som fortalte meg mye om akkurat det jeg ønsket å finne ut. Det jeg leste ut i fra disse refleksjonsnotatene, var som jeg vil komme inn på i kap.4.1, forholdsvis entydig. Når jeg da likevel valgte å intervjuere var dette for å undersøke om skolelederne og lærere var av samme oppfatning uten at jeg hadde tilhensikt å sette disse opp mot hverandre.. Jeg hadde veldig lyst til å bruke mange lærere på flere skoler, men pga av denne oppgavens omfang fant jeg ikke dette hensiktsmessig. Da hadde jeg i tilfelle måttet velge meg en kvantitative undersøkelsesmetode, hvilke jeg ikke ønsket. I dette arbeidet var det viktig for meg at lærerstemmer kom fram. Jeg valgte derfor å forsøke å gå i dybden og forstå få informanter framfor å gå bredt ut og hører mange informanters meninger.

Det er rektor ved skolen som har plukket ut lærerne for meg. Jeg satte noen avgrensinger som hun fulgte:

- læreren skulle ikke være nyutdannet, men ha minst tre års undervisningspraksis
- læreren skulle ha blitt skolevandret og ha hatt utviklingssamtale flere ganger
- jeg ønsket både kjønn og aldersspredning i utvalget dersom det lot seg gjøre
- både kontaktlærere og faglærere og eventuelle spesiallærere var ønsket i utvalget

Utvalg til intervjuet av rektor

Jeg har bevisst valgt å kun gjøre intervjuer på en skole, for også her kunne gå i dybden og forsøke å forstå hva rektor forteller. Følgelig har derfor kun intervjuet en rektor. Inspektøren på den skolen som ble valgt var nytilsatt på skolen og i kommunen, så han var derfor utelukket på grunn av kriteriene jeg satt om kjennskap til Skolevandring som verktøy. Jeg kunne valgt meg flere skoler for å ytterligere stemmer og informasjon. På grunn av oppgavens omfang, ønsket om å gå i dybden og fordi jeg ikke hadde til hensikt å sammenlikne funn i to skoler, anså jeg det som tilstrekkelig å kun bruke en skole når jeg i tillegg hadde refleksjonsnotater som gav meg noe informasjon.

I forhold til kriteriene til et rektorintervju ønsket meg en rektor som hadde vært skoleleder over en lengre periode og som hadde et bevisst forhold til ledelse og skoleutvikling. I tillegg var det et krav at han eller hun hadde innført og gjennomført Skolevandring etter intensjonen til Scharning Lund og Espeland. Skolens læringsresultater, omdømme eller rammefaktorer var for meg ikke viktig, da Skolevandring er et redskap som jeg forstår som alle skoleslag kan nytte seg av i sitt utviklingsarbeid. Jeg ønsket ikke å ta del i det valget og henvendte meg til kommunens skolekontor for at de kunne vurdere skoler med tilhørende rektor som var aktuelle. Ti skoler ble plukket ut til å tilfredsstille kravene mine og loddtrekning avgjorde hvilken skole jeg henvendte meg til.

3.3 Datainnsamling

Denne oppgaven har som tidligere nevnt to typer hovedkilder for empiri. Den ene er refleksjonsnotatene fra alle skolelederne, mens den andre er intervjuer. Et semistrukturert gruppeintervju med lærere på en skole og et semistrukturert intervju med rektor på samme skole. I de neste delkapitlene beskriver jeg hvordan data ble samlet inn.

3.3.1 Refleksjonsnotater

Prosessen rundt datainnsamlingen fra refleksjonsnotatene var spennende! Notatene var sortert etter skoleår når jeg fikk dem overlevert, og første steg var å plukke ut hvilke refleksjonsnotater som skulle være med. Som nevnt i kap 3.2 ble utvalget her skoleledere i barne- og ungdomsskolene i denne kommunen. Alle andre refleksjonsnotater ble lagt til siden,

og jeg har ennå ikke lest gjennom dem. Neste steg var kopiere alle refleksjonsnotater som var plukket ut, slik at jeg kunne bruke dem bekymringsløst i forhold til ødeleggelser, og det å kunne gjøre nedtegninger på dem for eget bruk i arbeidet. Notatene ble så sortert i to grupper innenfor hvert skoleår. Skoleledere fra barneskoler i en gruppe, og skoleledere fra ungdomsskoler i en annen gruppe. Alle refleksjonsnotater ble så merket med en *b* eller en *u* for skoleslag og hvilket år de var skrevet i, før alle headinger ble skåret av slik at jeg anonymiserte alle bidragene.

Etter dette leste jeg alle refleksjonsnotatene som var plukket ut. Jeg hadde flere mulige problemstillinger og mulige forskerspørsmål som jeg lenge vekslet mellom å ville ta tak i. Dette med læringstrykk ble til slutt det som pirret min nysgjerrighet mest. Når dette var klart ønsket jeg å finne ut av hvordan skolelederne hadde svart på dette spørsmålet. I tillegg var det viktig for meg å se på svarprosent og på forskjeller i svar fra skolelederne i barneskolene i forhold til i ungdomsskolene. Hvor mange lærere som var blitt skolevandret var også viktig. Dette for å vite på hvilket grunnlag rektorene reflekterte og om utvalget var stort nok til å eventuelt tillate å forsøke å trekke slutninger eller konklusjoner.

Jeg jobbet en stund med å lage et regneark for opptelling og statistikk, men jeg måtte likevel telle og føre inn tallene selv, så en enkel tabell gjorde ble minst like hensiktsmessig.

Oppsummeringen skulle for meg gi en oversikt over hva skolelederne mente og jeg hadde ikke mål om å se på sammenhenger. Derfor valgte jeg denne enkle metoden. For hver bunke talte jeg opp de ulike variablene og skrev de inn på Post-it-lapper øverst på hver bunke. Hver Post-it-lapp ble til slutt dobbeltsjekket og så ført inn i tabellen for utregning.

Skolelederne hadde refleksjonsnotatene blitt bedt om å svare både med fritekst og med tall. Tallsvarene var enkle for meg å behandle, mens jeg følte at jeg måtte kategorisere svarene på spørsmålet om læringstrykk. *Spørsmålet skolelederne var bedt om å svare på er: "Tror jeg at Skolevandring bidrar til økt læringstrykk? - i så fall hvorfor/hvor ikke?"* (Fra refleksjonsnotatene). Etter litt prøving og feiling endte jeg opp med fem kategorier som jeg tror dekker det som hver enkelt skoleleder har svart. Her følger de fem kategoriene med forklaring på hvilke type svar den enkelte kategori inneholder:

1. **Ja:** Registrerte svar i denne kategorien har et entydig "ja" som svar

2. **Trolig:** Registrerte svar i denne kategorien har en klar positiv tone, men skolelederne gir ikke et entydig "ja".
3. **Trolig ikke:** Registrerte svar i denne kategorien har en klar negativ tone, men skolelederne gir ikke et entydig "nei".
4. **Nei:** Registrerte svar i denne kategorien har et entydig "nei" som svar.
5. **Vet ikke:** Registrerte svar i denne kategorien kan ikke ta stilling til hvorvidt de oppfatter seg positive eller negative til spørsmålet.

3.3.2 Intervjuene

Til intervjuene jobbet jeg en stund med intervjuguidene (vedlegg 2 og 4) Jeg ønsket å sikre meg at informantene fikk fortelle om Skolevandring slik de opplever det. På den måten håpet jeg å kunne fange opp forståelsen av Skolevandring som informantene hadde, ikke bare deres meninger. (Sivesind, 2002). Jeg planla derfor intervjuet som en samtale rundt temaet, hvor spørsmålene i intervjuguiden skulle være styrende, også kalt et semistrukturert intervju. (Dalen, 2004) Jeg laget spørsmål som omhandlet dette med læringstrykk direkte, men valgte også å ta med spørsmål som kunne gi meg indikasjoner på hvilke implikasjoner Skolevandring har for ledelse på denne skolen. I tillegg ønsket jeg å samle inn informasjon om lærerne, rektor og skolen. Dette for å danne et bakteppe for skoleutviklingen på denne skolen. Noen av spørsmålene ble laget åpne, det vil si at jeg ønsket at informantene skulle beskrive noe, eller komme med egne ytringer framfor at de skulle måtte svare på helt konkrete spørsmål. Eksempler på åpne spørsmål fra intervjuguidene er: "Kan du beskrive utviklingen av Skolevandring som system på din skole de siste fem årene?" på andre spørsmål ønsket jeg helt konkrete svar.

Intervjuene ble foretatt på skolen til lærerne og rektoren. Intervjuet med rektor var et individuelt intervju, mens intervjuet med lærerne var en gruppesamtale. Under intervjuene forsøkte jeg å holde en lav profil og la informantene snakke. Innimellom måtte jeg stille oppfølgingsspørsmål for at informantene skulle utdype. Jeg tok notater underveis hvor jeg noterte meg utsagn som jeg trodde jeg ville få glede av. Begge intervjuene ble tatt med digital diktafon for så å bli overført til pc for videre behandling. Lydfilen ble så delt opp i seksjoner ut i fra samtalens tema for letter å kunne navigere i den når jeg transkriberte deler av det.

Siden intervjuene var semistrukturerte var ikke alle delene av intervjuene like interessante. Flere ganger opplevde jeg at vi snakket om ting som ikke berørte denne oppgaven direkte. Dette har jeg da valgt å ikke transkribere. I min transkribering har jeg også valgt å "rense" utsagnene til informantene noe. I dette ligger det at jeg ikke har satt inn tegn for tankestopp og krenninger, nølinger og liknende.

3.4 Kvalitetskrav

Denne oppgaven er bygget på både to kvalitative og en delvis kvantitativ undersøkelse. Jeg ønsker å se på kvaliteten i undersøkelsene. Mine undersøkelsers kvalitet kommer blant annet til syne gjennom to begreper; reliabilitet og validitet. To raske definisjoner vil være at reliabilitet blir forstått som pålitelighet og validitet som troverdighet i forhold til innhenting og fremstilling av empiri. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg vurderer i dette delkapitlet hvordan mine undersøkelser står seg i forhold til disse begrepene, og avslutter med noen korte betraktninger rundt oppgavens empirisk forankring og undersøkelsenes etiske ivaretagelse.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet knytter seg til pålitelighet rundt til hvordan empiri oppstår. Hvordan de samles inn, bearbeides og hvorvidt resultatene vil fremstå like ved retesting er sentral spørsmål en må stille seg når en vurderer empiriens reliabilitet (Ringdal, 2007). Dersom vi kan si at vi har høy reliabilitet er det et uttrykk for få målefeil i prosessen med innsamlingen og bearbeidingen av data. Validitet og reliabilitet henger sammen. Man kan ikke forvente høy validitet uten høy reliabilitet (ibid).

I mine undersøkelser har informasjonen blitt samlet inn ved intervju eller skriftlige tilbakemeldinger i form av refleksjonsnotater. Jeg vil derfor hevde at det er få trusler i forhold til målefeil i dette empiriske materialet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) påpeker også dette når de sammenlikner kravet til reliabilitet i kvantitative og kvalitative undersøkelser: "*Reliabilitet er kritisk i kvantitative undersøkelser (...) Innenfor kvalitativ forskning er slike krav om reliabilitet lite hensiktsmessige*" (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I et semistrukturert intervju kan man vanskelig måle dataene som

hentes inn, da disse er kontekstavhengige og antageligvis lite strukturerte. Validiteten blir derfor viktig.

3.4.2 Validitet

Siden jeg har et kausalt forskningsproblem benytter jeg meg av Cook og Campbells system for validitet slik det er beskrevet i Lund (2002). Jeg har plukket ut tre validitetstyper og vil nå vurdere hvilke trusler disse kan stå overfor

Begrepsvaliditet

Det er to begreper som blir spesielt viktig i mine undersøkelser. Det er begrepene *Skolevandring* og *læringstrykk*. Begrepsvaliditet omhandler hvorvidt de operasjonaliserte variablene måler disse begrepene (ibid). Jeg har vært tydelig på min forforståelse av temaet og hva jeg undersøker. Det kan utgjøre en trussel i forhold til at informantene ønsker å bidra slik at svarene blir kunstige høye i forhold til min forforståelse. Jeg mener likevel at med mitt overkommelige antall informanter og oversiktlige intervjusituasjon er dette godt ivarett.

Indre validitet

Indre validitet handler om å se på sammenhengen mellom tovariabler, om den ene variablene har påvirket den andre. Lund definerer det slik: "*Indre validitet angår om sammenhengen kan fortolkes kausalt som påvirkning av uavhengig variabel på avhengig, slik som variablene er operasjonalisert*" (ibid:106) . Jeg ser i mine undersøkelser på hvorvidt *Skolevandring* ser ut til å føre til høyere læringstrykk i organisasjonen. Dette angir en klar retning for at det ene påvirker det andre. Lund (ibid) advarer mot at det kan være vanskelig å se hva som påvirker hva og kaller dette for et *retningsproblem*. Jeg oppfatter ikke at dette er en trussel i mine undersøkelser. Det man derimot må ta med som en trussel er hvorvidt andre hendelser har frambrakt en eventuell effekt. Forståelsen av og innholdet i begrepene *Skolevandring* og *læringstrykk* har modnet i organisasjonen over lang tid. Det er derfor viktig for meg å forsøke å forstå hvorvidt informantene uttrykker en kausal sammenheng eller ikke. Med mitt dybdeperspektiv har jeg få informanter og jeg mener at dette er forstått på en god måte.

Ytre validitet

"En undersøkelse har god ytre validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generalisering til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet" (ibid:121). Med overnevnte definisjon som vurderingsgrunnlag oppfatter jeg at denne oppgaven stiller svakt i forhold til ytre validitet. Mine intervjuer er foretatt på vare en skole og med få informanter. Trusselen om *individthomogenitet* (ibid) er derfor stor. Det er ikke som mål å skape noe stort teoretisk bidrag til litteraturen om skoleledelse i et utviklingsperspektiv med denne oppgaven. Derimot håper jeg at jeg har fått vist fram hvordan skoleledere i en kommune og rektor og lærere ved en skole oppfatter at Skolevandring innvirker på læringstrykket i organisasjonen. Mine utvalg er for små og undersøkelsene har ikke boret dypt nok i dette feltet til at dette kan generaliseres.

3.4.3 Empirisk forankring

Larsson (2005) påpeker at det er viktig at slutningene man trekker må kunne "stå seg" mot den allerede eksisterende diskursen rundt temaet. I tillegg trekker han fram at man må ha en klar tanke om en forankring i et empirisk materiale som man fortolker ut i fra. For meg handler dette om å være tilstede og forstå det man undersøker. Jeg har min utdannelse innenfor skoleverket, jobber med utvikling av skolene i min kommune og bruker mye tid på å lese om skoleutvikling, så for meg handler dette mye om å være tilstede i hverdagen og ta med seg hverdagen inn i undersøkelsene. Det er mye som er skrevet om skoleutvikling og resultatutvikling, men ikke så mye om Skolevandring spesifikt. Prinsippene og målene som Skolevandring bygger på, er det derimot en solid diskurs rundt. Jeg oppfatter ikke at noen av mine funn går på tvers av noen av eller setter spørsmålsteget ved noe i denne diskursen,

3.4.4 Ethiske refleksjoner

I mine undersøkelser har jeg hele tiden oppfattet at jeg har hatt et godt forhold til informantene mine. Alle informanter som har bidratt har vært med høyst frivillig, og har til og med vært villig til å bruke noen av fritiden sin til dette. Det synes jeg er flott! Intervjuguide ble sendt på forhold sammen med samtykkeskjema og informasjon om undersøkelsen og studiet som denne oppgaven er en del av. All informasjon er anonymisert og alle involverte har fått gjentatt informasjon om at det er frivillig deltakelse og at man uansett tidspunkt kan trekke seg fra prosjektet uten at dette får konsekvenser. Vi har i samtalene ikke kommet inn

på temaer som har ført til synlige negative reaksjoner hos noen. Min forforståelse og forhold til Skolevandring har vært tema i oppstart av begge intervjusituasjonene. Jeg har, som de, jobbet med Skolevandring, men på skoleiernivå. Jeg har derfor vært tydelig på at jeg likevel ønsker at man skal kunne uttrykke seg fritt da en slik ytring vil være en del av det jeg undersøker. Jeg ønsker at reelle lærer- og rektorstemme skal komme frem. Jeg oppfatter derfor at informantene ikke på noen måte har opplevd deltagelse i dette prosjektet som en belastning og hevder at det etiske aspektet er godt ivaretatt.

4 PRESENTASJON AV DATA OG ANALYSE FRA UNDERSØKELSENE

Gjennom analyse av refleksjonsnotatene fra skolelederne i Hurlum kommune har jeg fått verdifull informasjon om hvordan Skolevandring har blitt gjennomført de siste fire årene. De forteller meg oss noe om hvordan disse ser på Skolevandringens implikasjon på læringstrykk. I samtale med rektor og en gruppe lærere ved Hurlumhei skole har jeg fått deres presentasjon av Skolevandring i et skoleutviklingslys. I første halvdel av kapitlet presenteres funn fra Hurlum kommune og i andre halvdel funn fra intervjuene på Hurlumhei skole.

4.1 Hurlum kommune

Hurlum kommune oppfatter jeg at ser på seg selv som en aktiv skoleeier, og har i mange år lagt vekt på at man må lære av og med hverandre. Skolene, lederne og lærerne er derfor en del av ulike nettverk. Kommunen ved Pedagogisk senter innbyr til og koordinerer at det jobbes sammen ut i fra fag i fagnettverk på kommunenivå. I såkalte "kretsnettverk" møtes alle barneskolene og ungdomsskolen i kretsen til erfaringsutveksling rundt satsnings- og fokusområder. Lederne i kretsen møtes utenom dette i ledernetverk og i større nettverk ut i fra skoletype.

Pedagogisk utviklingsarbeid skal ha en tydelig plass i alle skolene i denne kommunen og skoleeier har felles satsingsområder hvor noen er temaer og skoleringer er obligatorisk for alle skolene, mens andre områder er har frivillig deltakelse. Pedagogisk senter driver sammen med virksomhetsleder for skole det felles pedagogiske utviklingsarbeidet. Rektorer har ved flere anledninger "slått ring" rund Pedagogisk senter når forslag om nedlegging på grunn av nedskjæringer har blitt foreslått.

Politikerne har stått i mot presset om å gå over til en tonivå-organisering av kommunen. Kommune har fram til for to år siden hatt en tradisjonell trenivå-inndeling. Da gjorde man et grep ved å legge inn et nivå til mellom rådmannsnivået og virksomhetsledernivå. Dette for å samle tjenestegrupper under en leder og dermed kunne gi et mer helhetlig tilbud. Alt som handler om barn fra 0-18 år, uansett om det er undervisning eller sykdomsrelatert

eksempelvis, er nå samlet under virksomhetsområde Oppvekst og samlokalisert i et stort bygg sentralt i kommunens sentrum.

4.1.1 Funn i refleksjonsnotatene

Refleksjonsnotatene er sendt ut til alle skolelederne mot slutten av hvert skoleår. Disse har hatt to funksjoner. Først og fremst som et hjelpemiddel for den enkelte skoleleder til å oppsummer skolevandringssperioden dette skoleåret. Dernest til å at gi skoleeiere en innsikt i og kontroll med, hvordan skolevandring blir gjennomført og hva dette gir skolelederne implikasjoner i skoleutviklingsarbeidet. Disse implikasjonene kan danne et utgangspunkt for hvordan skoleeier støtter sine skoleledere. Dersom mange refleksjonsnotater trekker fram de samme utfordringene blir dette temaer på samlinger for skolelederne eller lærerne.

I hvor stor grad er Skolevandring blitt gjennomført av skolelederne?

Som nevnt i kap3.2 har jeg kun refleksjonsnotater fra barne- og ungdomsskoler i mitt utvalg. For å ha belegg for å trekke slutninger ønsket jeg å ha noen talldata fra refleksjonsnotatene. Antall skoleledere i forhold til antall refleksjonsnotater sier noe om hvor stor prosentandel av skolelederne som har gjennomført Skolevandring. Skolevandring består av en observasjonsdel (rubrikken lærere skolevandret) og en oppfølgingsdel(rubrikken oppfølgingssamtaler). Ved å se på forskjellen på antall lærere som har blitt skolevandret og på antall oppfølgingsresultater som har blitt gjennomført forteller dette meg noe om hvorvidt dette er gjennomført slik Skolevandring er tenkt eller ikke. Tabell 1 er en framstilling av disse opptellingene:

Tabell 1 Tall på gjennomføring av skolevandring i Hurlum kommune fra i perioden 2007-2011

Skole-år	Barneskoler				Ungdomsskoler			
	Skoleledere	Refleksjons-notater	Lærere skolevandret	Oppfølgings-samtaler	Skoleledere	Refleksjons-notater	Lærere skolevandret	Oppfølgings-samtaler
07/08	22	20	127	119	16	12	57	52
08/09	21	22	166	159	14	9	56	48
09/10	21	20	156	146	14	8	42	42
10/11	21	20	149	143	15	9	69	68
SUM		82	598	567		38	224	210

Jeg er overrasket over stor andel av skolelederne som har gjennomført Skolevandring. Jeg må anta at det har vært noen som er sykemeldte lærere og skoleledere. En helt eller delvis sykemelding vil kunne forhindre gjennomføring av Skolevandring. I tillegg har skoleeiere

opplyste at det har vært skifter i ledelsen på flere av skolene. Begge disse forholdene kan være med på å forhindre at Skolevandring blir gjennomført, eller at det ikke blir gjennomført. Med de forholdene tatt i betraktning oppfatter jeg at det er god gjennomføring. Med så store tall på antall lærere som er blitt skolevandret og som har hatt oppfølgingssamtale, mener jeg at skolelederne har god bakgrunn for å reflektere over praksis i refleksjonsnotatene. Det at så mange skoleledere også har sendt inn sine refleksjonsnotater kan bety minst to ting. For det første at de finner en slik oppsummering meningsfull og oppfatter at skoleeier tar tak i det de implikasjoner som kommer fram. For det andre kan det være av den enkle grunn at det er forventet at man sender disse inn. Jeg er likevel overrasket at så mange gjør det da.

Hva forteller refleksjonsnotatene om læringstrykk i Hurlumskolene?

Min oppgave fokuserer på læringstrykk og det er en påstand i refleksjonsnotater som omhandler dette. Det er påstanden:

"Jeg tror at skolevandring bidrar til økt læringstrykk. Begrunn hvorfor/hvorfor ikke"

Svarene kategoriserte jeg slik beskrevet i kap.3.3.1. Resultater følger i tabell 2

Tabell 2 Resultater fra refleksjonsskjemaene på spørsmål om læringstrykk

Kategori Skoleår	Barneskoler					Ungdomsskoler				
	"Ja"	"Trolig"	"Trolig ikke"	"Nei"	"Vet ikke"	"Ja"	"Trolig"	"Trolig ikke"	"Nei"	"Vet ikke"
07/08	15	3	0	0	3	9	1	1	0	1
08/09	17	3	1	0	1	7	2	0	0	0
09/10	15	3	0	0	2	7	0	1	0	
10/11	18	1	0	0	1	8	0	0	0	1
Sum	65	10	1	0	7	31	3	2	0	1

Tabell 2 viser en overveldende overvekt av skoleledere i Hurlum kommune som svarer positivt på påstanden om Skolevandring gir økt læringstrykk. Min slutning blir da at en stor overvekt av skolelederne i barne- og ungdomsskolene i Hurlum kommune oppfatter at Skolevandring skaper læringstrykk.

4.2 Hurlumhei skole

Hurlumhei skole ligger rett utenfor sentrum i et område med ulike type bebyggelse. Her er alt fra store flotte eneboliger i nybyggerfelt, til "vanlige husbank-hus" og noe leiemarked. I tillegg er det noen gårdsbruk av ulike størrelse i kretsen. Det er opparbeidede areal for lek i tilknytning til skolen, naturen rundt innbyr til mange aktiviteter og idrettslaget har sin sportsplass rett ved skolen. Skolen er bygget ut og modernisert i flere trinn for å tilpasse seg befolkningsveksten i kretsen. Det var også en utbygging rett etter at 6-åringene skulle inn i skolen i 1997.

Hurlumhei skole er en barneskole med et elevtall rett under 300 og 24 pedagoger tilsatt. I Hurlum kommunes målestokk er dette en gjennomsnittlig stor barneskole. Skolen er en fulldelt skole med 2 paralleller på hvert trinn - totalt 14 grupper. Skolen består av flere bygg som er bygget sammen. En personalavdeling som rommer ledelsens kontorer og lærernes arbeidsrom, samt personalrom er skilt noe ut fra undervisnings- og spesialrommene. I forhold til mange andre skoler jeg har besøkt vil jeg karakterisere arbeidsforholdene som veldig gode. Alle lærerne har gode arbeidsstasjoner, hver sin bærbare pc og tilgang på annet utstyr. Alle lærerne jobber i team som der delt opp etter hvilket årstrinn man jobber på; 1. og 2.trinn er et team, 3. og 4. trinn er et team og 5.-7.trinn er et team. Hvert trinn sitter samlet på et hvert sitt arbeidsrom i samme korridor som ledelsen. Når man kommer til skolen i fellestid fungerer hele området som en liten mauttue - lærere som forflytter seg lydløst fra rom til rom og man kan føle at her skjer det ting.

Atmosfæren på hele skolen er rolig. Elevene bruker mye av fellearealet i undervisningssituasjoner, men det er hersker likevel en stor ro. På meg virker det som om alle, både elever og voksne, alltid har en oppgave å utføre. Alle hilser hyggelig på meg som er nykommer, før de haster videre klare for nye utfordringer.

Ledelsen består av rektor og inspektør. Rektor er en kvinne med solid fartstid i skolen. Hun har lærerbakgrunn og jobbet på flere skoler i kommunen, også som skoleleder. På Hurlumhei har hun vært rektor i 5 år. Inspektør er inne i sitt andre år som skoleleder i denne kommunen, men har også solid fartstid i skoleverket også som skoleleder. Rektor er tydelig på at rutiner og tydelige retningslinjer er viktig for å drive det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen. Skolen blir betegnet fra skoleeier som en skole som jobber bevisst med skoleutvikling, bruker

resultater og målinger i utviklingsarbeidet sitt og har en tydelig ledelse med ambisjoner på elevenes vegne.

4.3 Resultater på Nasjonale prøver ved Hurlumhei

I tabell 3 synliggjøres gjennomsnittresultatene ved de ulike nasjonale prøvene for Hurlumhei skole, Hurlum kommune og for landet. Hurlum kommune er en stor kommune i sitt fylke og har en stor andel av elevene på fylkesnivå, så tall på fylkesnivå har ingen verdi å presentere. Disse vil i stor grad følge resultatene til Hurlum kommune. Høsten 2008 hjalp Yngve Lindvig fra Læringslaben skoleeier med å tolke resultater fra undersøkelser. Et av de punktene som da ble pekt på var at Hurlum kommune med sine utfordringer og rammevilkår ikke kunne sammenlikne seg med et landsgjennomsnitt på målinger om læringsutbytte. Det ble gitt et sett med kommuner⁴ som var sammenliknbare i forhold til bla. sosioøkonomiske vilkår og skoleeier bruker gjennomsnittresultater fra disse som "normeringsgrunnlag". Samtidig er skoleeier veldig tydelig på at sosioøkonomiske vilkår ikke skal brukes som en unnskyldning for eventuelle manglende resultater, men mer som noe som kan motivere alle i sektoren når avstanden opp til de beste og til landsgjennomsnittet blir for høyt. Disse "normeringstallene" er derfor tatt med i tabellen.

Tabell 3 Resultater på Nasjonale prøver.

Nasjonale prøver 5. trinn

	Lesing				Regning				Engelsk			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Hurlumhei skole	2,0	1,9	2,0	1,8	2,0	1,8	2,2	2,1	2,0	1,9	2,0	1,9
Hurlum kommune	1,9	2,0	1,9	2,0	1,9	1,9	1,8	2,0	2,0	2,0	1,9	2,0
Normeringskommuner			1,9	2,0			1,9	1,9			2,0	2,0
Landsgjennomsnitt	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0

Om resultatene

En endring på 0,1 poeng er den minste endringen som er målbart, og jeg velger å se statistisk på dette som naturlig variasjon. Over en fireårsperiode leser man da av tabellen at på de

⁴ Horten, Fredrikstad, Sandefjord, Arendal og Sarpsborg

nasjonale prøvene i den grunnleggende ferdigheten "å kunne lese" og i faget engelsk har Hurlumhei skole forholdsvis jevne resultater. Disse resultatene ligger likt som eller over nasjonalt gjennomsnittsresultat. De ligger også likt som eller over gjennomsnittsresultatet i kommunen og det samme gjelder i forhold til normeringskommunene.

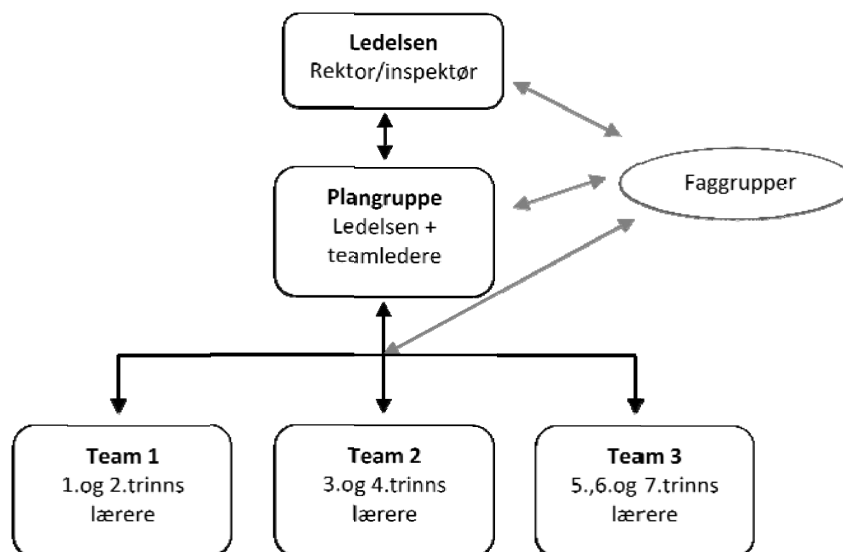
Hurlumheis resultater på de nasjonale prøvene i den grunnleggende ferdigheten "å kunne regne" er derimot litt mer ujevne. Her ser vi ulikheter på 0,4 poeng, men vi ser også at det er kun resultatene for året 2008 som gjør at disse tallene ikke utgjør en forholdsvis jevn kurve. Hvis man ser bort i fra dette året ser vi at alle resultatene for Hurlumhei skole i denne grunnleggende ferdigheten ligger likt eller over både kommunen og landets gjennomsnittsresultater. Rektor kommenterer dette om resultatene på nasjonale prøver:

Vi har jevnt over, skal vi kalle det, greie resultater? De ligger stort sett litt over kommunen og fylket. De ligger jevnt over landssnitt, men popper litt over av og til. Høsten 2008 fikk vi dårligere resultater, det hadde vi beregnet i forkant. (...) Det er likevel ikke noe moro å få dårlig resultater. Vi klarte å bruk det til å brette opp ermene og se; hva gjør vi videre nå? Vi forventer å få bedre resultater i år.

4.4 Hva forteller rektor og lærere meg om...

4.4.1 ... utviklingsarbeid på Hurlumhei skole?

Intervjuene viser at både rektor og lærere har samme bilde av hvordan utviklingsarbeidet i stor grad er tenkt og hvordan det faktisk fungerer. På Hurlumhei er plangruppa en viktig samarbeidspartner for ledelsen. I den sitter teamlederne fra de tre teamene sammen med ledelsen og sfo-leder. I teamene er alle lærerne som underviser på trinnene. Dette er en oppbygging vi kjenner igjen fra mange andre skoler. Utvikling av sentrale skolefag blir i tillegg tatt vare på av egne faggrupper. Det er ikke noe mål om at medlemmer i faggruppa skal ha en kobling inn til ledelsen eller plangruppa, men tilfeldigheten gjør at på to av tre faggrupper er det slik i dag. Disse opplysningene har jeg forsøkt tegnet opp i et enkelt organisasjonskart i figur 7



Figur 7: Hurlumhei skoles utviklingsorganer

Både rektor og lærere forteller at de synes skolen utvikler seg godt. Rektor er tydelig på at det er hun som leder og at hun har ambisjoner og tanker om hvordan det skal være på Hurlumhei skole, men at dette kun kan komme tilsyne gjennom samarbeid og ved at lærerne selv oppfatter at dette er rette veien å gå. Hun sier *"Jeg er veldig klar på hva jeg vil med skolen. Både med elevrollen, lærerrollen og satsingsområdene(...) så må jeg ta det med i plangruppa for å høre hva de sier"*.

Lærerne uttrykker at de setter pris på den måten som det jobbes med utviklingsarbeidet på. De peker på at organiseringen og menneskenes samhandling gir lærerne følelsen av medbestemmelse. En av lærerne sier: *"Jeg synes at vi går i takt her på skolen. Jeg synes vi blir tatt med hele veien. Det er ikke sånn at det er rektor som bestemmer og så må vi andre henge på det, en vi får være med på hele prosessen og komme med et vi vil"*. En annen lærer fortsetter med at å fortelle at: *"jeg oppfatter lite motstand. Når vi først har bestemt oss for noe, så er alle med på det. Det er lite surmuling og sånn"*.

Hvordan sikre rektor at alle på Hurlumhei skole jobber i samme retning?

På spørsmål om hvordan hun sikrer at alle trekker i samme retning i utviklingsarbeidet forteller hun om plangruppas funksjon og om skolens retningslinjer:

Vi har mange retningslinjer vi da. Vi har en personalperm hvor alle retningslinjene ligger. Vi har retningslinjer for lesing, regning, engelsk. Vi har oversikt over kartlegging og oppfølging, retningslinjer i forhold

til vurdering for læring, lekser og så videre. Vi kan ikke ha fokus på alle ting på en gang, men vi passer på å løfte alle med jevne mellomrom. På teammøtene hver tredje uke skal alle disse planene løftes for å se hvor vi er. (...) Der løftes også kretsens og vår egen progresjonsplan i forhold til læringsstrategier, mange intelligenser og læringsstiler på arbeidsplanen.

Rektor er tydelig på at plangruppa har en sentral rolle i utviklingsarbeidet. "Plangruppa er kjempeviktig"! sier hun og peker på plangruppa blir et organ der informasjon flyter begge veier; Både fra ledelsen og ned i teamene og/eller fra teamene og opp til ledelsen.

Vi har plangruppemøte hver uke. De tre som sitter i plangruppa, foruten ledelsen og sfo-leder, er teamleder for hvert sitt team. Når de har teammøter så har de alltid gjennomgang av noen faste punkter blant annet noe i kaller for tilstandsrapport. Det er en måte for meg å sjekke ut om hvordan de har det på de enkelte trinnene, hva rører seg nå. (...) Dette er en måte for oss sammen sjekke ut om alle går i samme retning.

I forhold til det å jobbe med utviklingsarbeid og få alle med sier påpeker en av lærerne at "det meste av det vi gjør kommer nok ovenfra. Ledelsen har jo også det de blir pålagt, så noe må jo komme ovenfra. En annen lærer tilføyer til dette at: *det er sånn sett en fin organisering. Man føler at man får være med å påvirke, og vi har få baller i lufta på en gang. Her har man en retning på ting som gjør at alle vet hvor vi skal og at de bidrar*". Lærerne trekker også fram at de får være med på bestemme *hvordan* ting skal gjøres når det er bestemt at det *skal* gjøres. Kanalene for slike diskusjoner og bestemmelser er teamene og eventuelt videre til plangruppa og ledelsen, men faggruppene er også gitt en stor tillit i forhold til utvikling innenfor det enkelte fag. En av lærerne sier det enkelt: "vi får være med i prosessen på det vi vil".

Det med at ting skjer på denne måten, i en prosess, er rektor meget bevisst på. Når hun blir bedt om å beskrive denne jobbingen har hun vansker med starte å forklare:

Jeg må bare tenke hvilken ende jeg skal begynne i for egentlig er det en sirkel. Det er ofte signaler fra Pedagogisk senter, som blir en god samarbeidspartner for meg. De gir meg egentlig en dytt, ikke sant, i riktig retning. Så jeg fanger mye opp fra pedsenteret som jeg tar med meg tilbake i plangruppa, så snakker vi om det. Ser at det er aktuelt. Teamlederen tar det med i sitt team, og så jobber vi hele tiden i prosess sånn.

Hun gir et par eksempler på slik tilnærming før hun trekker frem at mye også kommer nedenfra i organisasjonen når hun trekker fram utviklingen av den lokal leseplanen hvor to av lærerne som hadde fått dårlige resultater på Nasjonale prøver sier at dette må vi ta tak i:

Da bygger de seg opp fra bunnen, og i kan se hva gjør vi nå. Så da la vi tilside alt vi ellers hadde tenkt vi skulle gjøre avutviklingsarbeid den vinteren, over noen uker, så laget vi fra bunnen av plan for lesing, plan for regning og plan for engelsk.

Avslutningsvis reflekterer hun over plangruppas funksjon og arbeidsmåte:

Lærerne er flinke til å ta med til meg og plangruppa. På mange måter så blir plangruppa ens sorterings- og planleggingsforum som tilrettelegger for lærerne. Formelt sett så er plangruppa rådgivende organ for meg, i praksis diskuterer vi oss fram til ting, så jeg tror nok at lærerne opplever at vi bestemmer sammen, fordi jeg sjeldent trenger å si at nå gjør vi det sånn eller sånn".

4.4.2 ...Skolevandring på Hurlumhei skole?

Hvordan blir Skolevandring sett på av rektor og lærere?

Rektor på Hurlumhei har skolevandret i mange år og er stor tilhenger av verktøyet. Som hun sier: " Jeg er kjempepositiv. Jeg hadde aldri drevet med Skolevandring i syv år - nå på åttende året- hvis jeg ikke var positiv til det. For meg er det et kjempegodt redskap".

Lærerne i min samtalegruppe er alle positive og ser nytten av skolevandring i et utviklingsperspektiv. En lærer sier: *Jeg synes dette er en flott anledning til å diskutere ting. Få lære ting, og ikke minst diskutere om ting i klassen. Jeg har alltid mye å lære om åssen jeg skal gjøre ting"*

Samtidig som de er positive overbringer de også skepsisen som noen lærere uttrykker i forhold til hva de tror at de som skolevandrer oppfatter av det som skjer når de er på så korte besøk inn i en undervisningssituasjon: "Det er mange som blir litt usikker på dette. Litt fordi det er en liten del av en time som de ser. (...) Mange sier at det hadde vært bedre om de viste når de kom og at de så hele timen". Samtidig påpeker den samme læreren at alle synes, til tross for at de har vært litt nervøse, at den som har skolevandret har oppfattet mye og at samtalen i etterkant er nyttig og god. "Det er alright å få tilbakemeldinger" hever han at de

mener, men reiser også spørsmålet på vegne av denne gruppa om ikke dette kunne blitt gjort gjennom kollegaveiledning.

Det fortelles også i begge intervjuene om et par lærer som ikke setter pris på å bli skolevandret. Rektor forklarer hva dette handler om: *"Jeg har en som synes det er aldeles fryktlig å bli skolevandret"*. Hun understreker at dette er en dyktig lærer men at *"han kan ikke fordra at noen er inne i timene hans"*. Rektor tilpasser skolevandringen når hun skal til han. Hun er sikker på at selv om dette er en dyktig lærer har man noe å lære og man må kunne ta del i et fellesskap. *"Han skal ikke kunne velge seg vekk. Jobber du ved Hurlumhei skole og i Hurlum kommune skal du bli skolevandret av og til"*. Hun mener at dette handler om profesjonalitet i yrket og at denne læreren synes oppfølgingssamtalen er et godt redskap. Det handler om følelsen av å bli kontrollert.

Lærerne uttrykker at de synes dette er leit. De lærerne dette gjelder spesielt for går for å være dyktige solide lærere også i kollegiet. De har mye erfaring og som sees på som ressurspersoner av kollegene. En av lærerne reflekterer rundt dette med kontroll på egne elever på og på oversikt over undervisningssituasjonen og hvorvidt dette er et anliggende for skolens ledelse: *"Det er en utrygg situasjon å bli skolevandret for noen"* slår hun fast før hun fortsetter med *"hvis det er kaos og ting ikke fungerer når jeg blir skolevandret så er det jo noe med at rektor og inspektør skal se min hverdag. Virkeligheten vår er jo at noen elever krever mye, det ofte noen konflikter"* En annen lærer bryter inn med *"det er jo nettopp det disse er redd for at noen skal oppdage, fordi man ønsker å lykkes. Så man det personlig og føler at man ikke lykkes i rollen sin som lærer"*.

Hvorfor skolevandles det på Hurlumhei?

I Hurlum kommune forventes det at det skolevandles på alle skoler. Dette kan være et svar på spørsmålet i overskriften. Når rektor sier at hun har et veldig positivt syn på Skolevandring og har fortsatt med det i veldig mange år, tyder ting på at dette gir henne noe som hun ellers kanskje ikke hadde fått. *"For meg er dette et godt redskap. Det er et godt redskap for å komme ut i klassene, hos lærerne og elevene. Ikke bare være på besøk og se det du ser, men at det veldig systematisk det du ser etter"*. Rektor trekker samtidig frem at det er kun *en* måte å hente inn informasjon på og at hun bruker flere metoder. Informasjonen i disse kanalene vil uansett være håndtert av flere og i ulike kontekster og dette kan føre til at ting kommer frem feil. Når vi snakker om hva hun *ser* trekker hun fram Skolevandring som et av systemene hun

har stor glede av. Disse forholdene hun ser kan hun ta med seg inn i utviklingsarbeidet både mot den enkelte lærer, men også som en utviklingssak som gjelder mange eller alle i organisasjonen.

Rektor trekker også fram dette med at man som skoleleder må forholde seg til alt det som er vanskelig på skolen. I forhold til den daglige driften er det skolelederen som må stå i det som er trist og leit og det som ikke fungerer. Alt samler seg hos henne, og det skal det påpeker hun. Derfor er det godt å komme ut i klassene og med lærerne å se alt det gode som foregår, mener rektor. Hun sier at:

Noen gang så får jeg enn sånn følelse av at; Herregud, hva der det for en skole jeg jobber på. Du må hele tiden hjelpe til med et eller annet, det er alltid noe som er vanskelig. Derfor er det veldig godt for meg å komme ut å se at det er jo ikke sånn. Det er jo bare en bitte bitteliten flik det jeg jobber med hvor unger strever veldig. Det meste fungerer jo veldig bra.

Hvordan utvikler medarbeiderne seg gjennom Skolevandring?

Rektor forteller at skolekontoret i Hurlum kommune jobber sammen med alle skolelederne når de skal finne observasjonspunkter. Disse punktene henger nøye sammen med de felles satsingsområdene skolene i kommunen har. Ved siden av disse kan hver skole velge ytterligere lokale observasjonspunkter. Rektor forteller om hvordan man finner fram til hvem som skal skolevandles dette halvåret og hvordan de lokale observasjonspunktene for hele skoleåret kommer til: *"Det som er skolens det tar vi opp i plangruppa rett og slett. Hva tenker dere det er lurt å se på nå. Innholdet bestemmer altså plangruppa, og hvem jeg går til har jeg alltid opp i medbestemmelsesmøte"* sier hun, før hun legger til *"som en drøftingssak"*.

Både veiledning og kontroll er viktig for rektor, men hun er klar på at hun alltid forsøker å veilede når de driver utviklingsarbeid. I veiledningens og coachingens natur ligger det jo at man skal finne svarene selv. For å spille på dette er rektor nøye på at alle skal være informert om hva som skal observeres. *"I forkant, før jeg begynner, å gå rundt, informerer jeg for at det skal ha en betydning for alle lærerne. Skriftlig på hva jeg observerer denne runden, i håp om at noen at det er det som er viktig nå. Så vet de jo ikke hvem som skal ha neste halvår, så da kan det jo være lurt å trene"*. Denne muligheten til forberedelse setter lærerne også pris på men som en av lærerne sier: *"Disse punktene gjelder jo alle, om du blir skolevandret eller*

ikke." Han henspeiler da på at dette er god praksis og bør være en naturlig del av din undervisning uansett om du blir skolevandret eller ikke. De er også godt fornøyd med observasjonspunktene: *"det er jo de satsingsområdene som vi finner i utviklingsplanen vår"* forteller en av lærerne. og en annen avslutter setningen for henne med: *"så det føles jo helt naturlig at det er det blir sett på"*.

Gjennom oppsummeringssamtalen når alle observasjonene er gjort finner skolelederen og læreren ut hvilke punkter som læreren skal ha fokus på i det videre arbeidet. Rektor ønsker at læreren skal finne fram til disse under oppfølgingssamtalen. På mitt spørsmål hva dette fører til er en av lærerne veldig klar: *"Det er jo en positiv ting egentlig. Det fører jo til at jeg utvikler meg som lærer. I en periode har jeg måttet tenke litt ekstra på de punktene, fordi man selv ønsker å fremstå, ja, best mulig da"*. Mitt umiddelbare oppfølgingsspørsmål er om dette fører til endringer i klasserommet og planlegging også. Han svarer: *Det gjør det sikkert!* Før han fortsetter med at *"elevene er også opptatt av dette og hva som skjer hvis det ikke funker. (...) Så du ser guttene ser ned i bøkene neste gang rektor kommer for å skolevandre og snur seg mot meg og holder tommelen opp."* Han peker her på at dette også får innvirkninger på elevene, selv om ikke verktøyet er tenkt til å virke indirekte dem.

Respekt for den som skolevandring trekker begge parter fram i intervjuene som viktig. Både lærerne og rektor mener at det holder ikke bare å være en god veileder eller vennlig men tydelig kontrollør for å oppnå høyere læringstrykk. I bunnen må det ligge en respekt for at den som skolevandrer kan sin pedagogikk og at dere sammen kan tilføre noe til lærerens pedagogiske praksis. En av lærerne er tydelig på dette når hun sier: *"Og jeg tror det er kjempeviktig for at skolevandringa skal bli vellykket at jeg som lærer har tillit til den som personen som kommer til meg. Og jeg må føle at den personen må tilføre meg noe. Jeg må ha tiltro til at den personen kan noe om dette"*.

Mot slutten av samtalen reflekterer gruppa litt over at dette som hver lærer blir veiledet på ikke er tema på i teammøtene. En av lærerne undrer seg over om ikke dette vil føre til at flere forandrer adferd og at det vil øke læringstrykket. En annen side han trekker fram er også om ikke slike samtaler vil virke beroligende på de som er engstelige og føler at dette er vel så mye kontroll som veiledning.

Rektor er klar på at Skolevandring ikke bare gir henne ideer til utviklingssaker og muligheten til å veilede sine lærere, men at det å få kontroll også er en viktig del av det å skolevandre.

"Det er en metode for meg å ha oversikt over hva som skjer i klasser. (...) Etter å ha skolevandret i så mange år vet jeg for eksempel hvilke lærere som er gode på klasseledelse, og hvem som ikke er så gode på klasseledelse". Klasseledelse er bare et eksempel hun trekker frem. Hun er også glad for at hun kan oppdage nye ting som en lærer er god på som ikke hun har oppdaget ennå. Dessverre går dette andre veien også. Selv om observasjonspunkter er satt opp på forhånd, må hun noen ganger ta tak i andre forhold som hun oppdager dersom de er graverende. Om dette sier hun:

Jeg synes ikke at det er vanskelig at man har brukt Skolevandring til å se det. Ser man noe som ikke skal forgå så tar man opp det. Det er kjempetøft. Jeg har da gjennomført skolevandringen og så tatt opp dette etterpå, og fulgt det opp over tid. Men da har jeg ikke kalt oppfølgingen for Skolevandring.

4.4.3 ...om læringstrykket på Hurlumhei skole?

Lærerne mener bestemt at det er et høyt læringstrykk på Hurlumhei skole. Med retningslinjer som minner de på hvordan ting skal være og med alt utviklingsarbeidet de gjør påpeker en av lærerne at elevene møtes med ambisjoner fra lærerne. Dette mener de må føre til høyt læringstrykk i klasserommet. På mitt spørsmål om man kan "kjenne" læringstrykket på ansattnivå i organisasjonen sier en av lærerne at: *"Det er lite snakk om læringstrykk egentlig. Men med alt det vi snakket om tidligere viser det jo at det er et stort læringstrykk".* Han henviser da til alt utviklingsarbeidet og hvordan dette blir organisert.

Rektor bekrefter det som lærerne sier: *"Jeg vet lærerne oppfatter at det er et læringstrykk her. Det er det mange årsaker til, og jeg tenker at Skolevandring er en av de."* Videre forteller hun om hvordan hun oppfater at læringsrykket dannes på Hurlumhei skole.

"Læringstrykket oppstår i samarbeid. Det oppstår ved at vi har pedagogiske drøftinger. Ved at vi snakker om kartlegging og oppfølging av resultater. At vi har tpo-team som etter kartlegging har trinnsamtaler med all trinn og snakker om klasser og enkeltelever.(...) Vi har tre og en halv time fellestid hver uke hvor vi egentlig jobber for å øke læringstrykket".

Hun forteller litt om hva hun mener som må til fra de ulike aktørene i skolen for at det ska bli et læringstrykk, og vender samtidig oppmerksomheten til at det ikke alltid må endres noe for at det skal bli et læringstrykk. *"Det er ikke alltid sånn at vi må gjøre ting annerledes. Det er faktisk sånn at vi kan se at den måten vi jobber på nå er en veldig god måte å jobbe på. Den*

gir læringstrykk". Hun er samtidig bevist på at man må foreta små justeringer for som hun sier: "har man det samme trykket hele tiden blir det slutt på det trykket, på en måte. Du må veksle litt på områdene".

5 DRØFTING

I dette kapitlet forsøker jeg å drøfte funnene i kapitel 4. Jeg ser på hvorvidt motivasjonen for å gjennomføre Skolevandring i Hurlum kommunes skoler, hvordan Skolevandring har bredt seg i Norge og hvordan bruken av dette verktøyet endrer seg. Jeg forsøker å se igjen de fire antatte mekanismene i empirien og forsøker å forstå disse i forhold til resultatene på nasjonale prøver. Helt sist i kapitlet forsøker jeg å oppsummere min oppgave samtidig som jeg ser på muligheten til å kunne generalisere mine slutninger. Jeg tillater meg også å trekke fram hvilke implikasjoner for praksis jeg tror mine funn og slutninger kan få.

Er gjennomføring av Skolevandring en følge av en instruksjon i Hurlum kommune?

Gjennom rektor og lærere gis det et bilde på hvordan Hurlum kommune og Hurlumhei skole driver utviklingsarbeid. Skoleeier har en aktiv utviklingsavdeling, kalt Pedagogisk senter. Hurlum kommune som skoleeier har valgt å beholde en slik tjeneste. Dette er en type tjeneste som veldig mange kommuner hadde selv eller samarbeidet med andre kommuner om å drifte for bare et tiår tilbake. Når mange kommuner omorganiserte fra sektorinndeling og til flatere strukturer forteller historien oss at veldig mange Pedagogiske sentre forsvant som en naturlig følge av at mellomnivået i kommunen ble tatt bort. I mange kommuner var dette skolesjefens redskap for å følge utviklingen og initiere nytenkning inn i kommunenes skoler. Jeg synes å ane at mange av tonivå-kommunene begynner på nytt å se behovet for en mellomaktør for å ivareta et slikt perspektiv. I flere av nabokommunene til min arbeidsgiverkommune har det blitt opprettet stillinger med titler som *Pedagogisk konsulent*, *Pedagogisk fagansvarlig*, *Resultatleder*, *Utviklingsansvarlig* og liknende. Alle stillingene felles at de skal ivareta noe av skoleeiers oppfølgings- og kontrollansvar, men er ikke knyttet til en fagsjef på et mellomnivå. Disse stillingene svever på mange måter fritt et sted mellom rådmann og skolelederne. I Hurlum kommune er det et avklart forhold til dette.

Pedagogisk senter har en posisjon som forlenget arm fra en skolesjef i denne kommunen. Dette er vel også nødvendig i forhold til å lykkes i reformarbeidet med Kunnskapsløftet i forhold til dette med endring av styring. Jeg oppfatter det slik at skoleeier har fått et større ansvar gjennom Kunnskapsløftet, i likhet med skolelederne og lærerne, til å levere resultater og dermed også kontrollere disse og følge de opp. Når frihet er og kontroll er lagt nedover i det hierarkiske systemet må også ligge en frihet til skaffe seg handlingsrom. Muligheten til

dette ser jeg i igjen i Kunnskapsløftet som frihet til fagene og i metodevalg fra departementets side. Dette betyr ikke derimot at skoleeier ikke kan sette føringer i forhold til sine skoler. Rektor ved Hurlumhei sier at hun setter pris på denne oppfølgingen. Hun forteller i intervjuet at mye av det utviklingsarbeidet som hun initierer kommer fra denne avdelingen.

At skoleeier tar kontroll i Hurlum kommune ser vi gjennom felles innsatser som f.eks. Skolevandring. Både rektor og lærerne påpeker i begge intervjuene at dette er noe alle lærere og ledere skal være med på. Kontroll kan opptre i mange former. Skolevandring og dens veiledningssamtale er en av dem, men samtidig gis det så mye mer enn et kontrollverktøy gjennom Skolevandring. Når rektor forteller at hun har drevet med dette i så mange år avspeiler dette at det gir henne noe hun trenger i sin lederhverdag. Når alle skolelederne i samme kommune gjør det hevder jeg at det kan komme av minst to grunner. Den ene er at observasjonen gir viktig informasjon for ledelse av skolen og utviklingen mot en lærende organisasjon. Den andre er at skolelederne oppfatter skoleeiernivået i den hierarkiske oppbyggingen som så sterkt at man gjennomfører dette fordi det er pålagt. Tallene jeg viser til i kapitel 4.1 er i så fall tydelige.

Jeg har knyttet min oppgave til dette med hvorvidt skolelederne føler en positiv endring i læringstrykket som følge av skolevandring. Tallene jeg hentet inn virker til å gi et klart svar. En markant overvekt av skolelederne stiller seg positive til dette. Jeg tror ikke dette handler om respekt for skolesjef og trofasthet til bestemmelser. Jeg tror ei heller at det handler om bare følelsen av å få oversikt. Jeg tror at dette handler om at dette verktøyet gir skolelederne et helhetlig bilde på sin skole og en flott mulighet til å styre og hjelpe den enkelte lærer dit man ønsker at de skal gå. Jeg tolker at rektoren i mitt intervju forteller noe om at mange lærere tar signaler og utvikler seg sammen. Skolevandring gir muligheten til å justere de som ikke oppdager dette uten hjelp. Dersom skolelederne i Hurlum kommune følger opp dette arbeidet slik de hevder i refleksjonsnotatene er det en betydelig tidsressurs samlet sett. Ut i fra den resultatorienteringen som opplever i dag, aner det meg at vil ingen nyttegjøre seg av dette verktøyet dersom det ikke hadde gitt positive virkninger.

Både rektor og lærere forteller om en prosessorientert skoleutvikling. Dette gjelder både på skolen og på kommunenivå. Rektor viser til at mye blir bestemt i rektorkollegiets samlinger. Ut i fra dette kan får vi bekreftet at skoleeier har lagt til rette for erfaringsutveksling og medbestemmelse med sine skoleledere. Hurlum kommune opererer i stor grad i rammene som Eriksen(2011) kalte for *Profesjonell accountability* og *Hierarkisk accountability*.

Skolelederne blir pålagt et oppfølgingsansvar for sine lærere. I dette ligger det at man forventer en endring til det bedre. Når skolelederne blir pålagt dette er det et uttrykk for hierarkisk tenkning, men samtidig gis det da spillerom for å kunne stå ansvarlig for resultatene og en tillit til at denne utviklingen skjer best innenfor skolen av skolens ledere. Utenfor intervjuet forteller også rektor at hun er godt fornøyd med den praksis som har vært i regionen i forhold til bruk av resultater. Skolesjefen bruker skolens resultater internt og mot politisk nivå, men dagspressen har ikke slått opp disse. Skolene slipper derfor konkurranseaspektet utenifra.

Skolevandring: utbredelse og endring

I det øyeblikket man sammenlikner en organisasjonsidé og dens utbredelse med et virus kan det fort få en negativ klang. Dette fordi spredning av virus ikke er en positiv ting. Etter å ha sett mange store og små ideer "komme og gå" gjennom mine år i skolen, synes jeg metaforen og virusteorien som forklaringsramme er meget beskrivende. Innledningsvis i kapitlet om Virusteorien trakk jeg fram at Skolevandring begynte å bli et verktøy som mange skoleledere og skoleeiere har tatt i bruk. Eller sett med Virusteoriens øyne; det har foregått en spredning. I denne spredningen har det vært noen visjonære, noen smittebærere. Som kollega med Scharning Lund og Espeland her i Skien vet jeg hvor arnestedet for mye av dette er. Dette er sentrale personer i denne spredningen. Samtidig ser jeg møter jeg også denne teorien brukt på en helt annen måte når jeg møter den igjen senere. Oslo kommune er et slikt eksempel på hvordan teorien har mutert. Jeg har hverken vært skoleledere eller undervist i Oslo-skolen, men har en fått oppfatning av at Skolevandring har blitt tatt inn og omgjort til et nyttig verktøy i forhold til denne kommunens test og kontrollregime som noen liker å kalle det. Skolevandring har jo et Janus-ansikt i og med at den har to fokusområder; både veiledning for utvikling og kontroll. Kontrollfokuset kan også nyttes positivt, men som oppgaven har løftet tidligere; da må det være et handlingsrom for å lykkes. Fokuset på veiledning og utvikling i Oslo kommune oppfatter jeg at ikke har blitt så prioritert som kontrollfunksjonen når Skolevandring har fått utviklet seg i denne organisasjonen. I Hurlumhei kommune virker det som om teoriens andre ansikt har fått dominere. Dette sammen med fokuset på gode prosesser og kjennetegn og målsetninger fra lærende organisasjoner gir skolelederne et positiv drivkraft til å drive utvikling i sine skoler.

På Hurlumhei skole tilpasses også Skolevandring for å fungere best mulig. Rektor er tro til mange av tankene til hvordan dette skal gjennomføres og har også et sterkt fokus

påveiledning, men hun forteller at hun gjør observasjonen annerledes hos en av skolevandreskeptikerne. I større skala vil også dette være en mutering.

På Hurlumhei skole er det god stemninger for hva Skolevandring gjør for deres utvikling. Skeptikernes motstand handler om følelsen av å bli kontrollert, ikke av redsel og motstand for å bli veiledet i følge mine informanter. Rektor oppfatter at hennes fokus og bruk av verktøyet fører til en positiv endring i utviklingsarbeidet og et økt læringstrykk. Det samme uttrykker mitt utvalg av lærere. Begge parter trekker fram prosessene som skjer i og rundt dette som positive. Disse prosessene går parallelt med andre utviklingsprosesser og jeg vil anta at det er vanskelig å peke på hvilke prosesser som er blitt startet av hvilket initiativ. Det er heller ikke viktig i denne sammenhengen. Det viktige er at det oppfattes at Skolevandring birdar til prosesser og at disse prosessene blir oppfattet som positive og fører til endring. Prosessene i skolene blir fulgt opp av rektorene og videre blir rektorene igjen fulgt opp og resultater diskutert av skoleeier. Det forgår altså mange utviklingsprosesser som følge av at det er et hierarkisk ledd over deg som ikke bare kontrollerer men også støtter.

Finner vi igjen en av de plausible mekanismene på Hurlumhei skole?

Jeg skisserte i kap. 2.7 fire mulige plausible mekanismer som jeg antok at man ville kunne se i et utviklingsarbeid på en skole. Hurlum kommune er en kommune som tradisjonelt har lagt stor vekt på støtte og veiledning i sitt skoleutviklingsarbeid gjennom mange år. Det er derfor heller ikke uventet at rektor på Hurlumhei skole vektlegger slike prinsipper i sitt utviklingsarbeid. Hurlum kommune som skoleeier er har siden NKVS ble innført hatt et tydelig fokus på resultater som en del av sitt styringsgrunnlag. Samtidig har det blitt forsøkt å holde på en god støtte og veiledningstradisjon. Som medarbeider i denne kommunen mener jeg at det er et velstemt fokus som kommunen har. Det er heller ingen signaler fra det politiske miljøet på at man skal dreie styringen mot en ren målstyring. For å forsøke å illustrere dette vil jeg si at Hurlum kommune på mange måter står i en lett spagat med et bein i bruk av styringsprinsipper fra New Public Management og et bein i en veiledningstradisjon. Dette kan være en vanskelig øvelse, men kommunen har et tydelig støtteapparat på skoleeiernivå som styrer dette ved å balansere kontroll og veiledning. Dette gjøres blant annet gjennom en del obligatoriske handlingsplaner og fellesarrangementer. Kommunen som skoleeier er opptatt av at alle skal ha faglig påfyll og erfaringsutveksling med andre på samme nivå eller på et nivå høyere i skolehierarkiet enn seg selv. Dette er jo også i tråd med hva Møller (2004a) uttrykker om identitetsskaping gjennom praksisfelleskap og også et viktig

element i forhold til personlig mestring og felles visjon fra Senges (1999) teori. Samtidig er det klare tallfestede forventninger til hvor resultater på nasjonale prøver og eksamen. Skolene blir også pålagt å lage egne realistiske målsetninger i sine utviklingsplaner hvert år.

Dersom vi ser på de ulike mekanismene jeg skisserte ser vi at utgangspunktet for Hurlumhei skole vil være mekanisme 3 og 4. Mekanisme 2 som handler om ren tradisjon er fremdeles til stede men har tatt til seg mye av utgangspunktet til mekanisme 1 som handler om et rent kontrollfokus. Mekanisme 3 og 4 er en blanding av disse.

Med det som utgangspunkt må man se på prosessene som ligger i del to av den skjematiske fremstillingen av mekanismene. Både rektor og lærerne referer til alle prosessene som de påpeker driver skoleutviklingen fremover på Hurlumhei skole. Plangruppa har et tydelig fokus på prosessene og dette sildrer ned i teamene siden plangruppa består av teamlederne. Når i tillegg begge skolelederne på Hurlumhei skole driver Skolevandring og rektor er tydelig på at hun følger tett opp det hun ikke oppfatter som god pedagogikk eller godt utviklingsarbeid, hevder jeg at prosessene er gode på denne skolen. Jeg ser ingen indikasjoner på at hverken rektor eller lærerne skal uttrykke noe annet om disse prosessene enn hva sannheten er. Dette hverken overfor seg selv, hverandre eller overfor meg som kommer og "snuser" litt på deres praksis. Jeg oppfatter at det ikke er "tilsynelatende prosessendringer" slik mekanisme 3 beskriver men "God kvalitet i prosesser" slik mekanisme 4 beskriver. Hva da med forholdet prosesser og forbedring av resultater på Nasjonale prøver.

Hvorfor forbedrer ikke Hurlumhei skole sine resultater på Nasjonale prøver?

Både Hurlum kommune og Hurlumhei skole er opptatt av sine resultater og hvordan de kan heve sine resultater. Som vi ser har kommunen resultater som ligger på eller rett under landsgjennomsnitt. I forhold til sine normeringskommuner ligger de likt eller litt over deres gjennomsnittsresultater. Landsgjennomsnittet for Nasjonale prøver på 5.trinn skal alltid være 2.0, og med det benchmarkfokus hele skolenorge nå har må vi anta at gjennomsnittskunnskapen til 5.trinns elevene stiger for hvert år. Denne antagelsen er utgangspunktet for min videre drøfting. Det betyr at Hurlum kommune og Hurlum skole også forbedrer seg. Spørsmålet er jo om ikke de med sitt utviklings- og kontrollfokus burde hevet seg mer enn gjennomsnittet i landet?

Det kan finnes mange svar på dette spørsmålet. Jeg ønsker å skissere to av dem. Den ene mulige forklaringer kan være at alt utviklingsarbeidet ikke har fått full virkning i

klasserommet ennå. I sin virusteori trekker Røvik (2009) frem dette med inkubasjonstid, altså den tid det tar fra organisasjonen er smitte til ting skjer. Erfaring viser jo at dette er tilfelle med annet utviklingsarbeid også. Det tar tid fra en lærer har oppdaget noe nytt, til det blir forsøkt i klasserommet og til det fører til økt læring hos elevene. Det store paradokset her er da at når læreren oppfatter endring i læringstrykket på Hurlumhei skole og alle skolelederne i Hurlum kommune opplever det samme på sine skoler, hvorfor ser vi ikke økt læring på Nasjonale prøver? Jeg undres om det forhøyde læringstrykket som skolelederne og lærerne refererer til likevel ikke er høyere enn i resten av skolenorge, siden resultatene er like stigende. Eller er det måleinstrumentet jeg har valgt å bruke som er feil? Det er mitt andre forslag til spørsmålet innledningsvis. En antagelse om at prosessene kun tilsynelatende er gode nok i et utviklingsperspektiv har jeg forkastet tidligere. Jeg har derfor brukt mye tid på å undre om mitt valg av nasjonale prøver som målparameter ikke er godt nok for å gi svar på mine spørsmål. Blir det å se på forbedring på nasjonale prøvers resultater for "grovmasket" til fange opp de endringene i elevens læring? Jeg tror kanskje dette er svaret. Ut i fra hva det store flertallet rektorer svarte på refleksjonsskjema og hva lærerne fortalte i intervju er jeg overbevist om at det er et økt læringstrykk, og at dette læringstrykket nok fører til økt læring. Min utfordring i denne oppgaven er at dette læringstrykket ikke bare er rettet mot det som blir målt på de nasjonale prøvene, men nok favner bredere. Noen vil da si at hvis dette ikke gir resultater på det vi blir målt på, hva er da poenget med dette?

Elstad (2009) hevder at det er over 20 hierarkiske ledd fra kunnskapsminister og til læreren. Elstad har en modell som ligner på læringssløyfen til Argyris og Schöns modell for dobbelkretslæring. I denne modellen må vi tenke oss at den første boksen er de "politiske kontrollerbare faktorene I midten finner vi to bokser med det som skjer i skolen, *pedagogiske aktiviteter* og *læringsutbytte*. Den siste boksen er et *evidensbasert vurderingssystem* som i kretslæringstankegangen vil gi verdifulle signaler til det politiske nivået i den første boksen igjen. (Elstad, 2009). Her er det to bokser i figuren som omhandler det vi gjør i skolen. Det er *Pedagogiske aktiviteter* og *Læringsutbytte*. Mine undersøkelser handler om hva som skjer i disse boksene. Rektorer og lærerne forteller meg at her skjer det mye og de hevder det øker læringstrykket selv om det ikke har gitt utslag på nasjonale prøver. Da mener jeg at vi må se litt bredere på dette. Se at skoles opplæringsformål og mandatet til oss lærere er bredere enn kun det som måles gjennom disse prøvene. Men igjen er dette da et spørsmål hva som blir viktig i forhold det grunnlaget man som skoleeiere skal styre på.

Petter Aasen stiller i sin artikkel "Bør fylkeskommunen overta grunnskolen? i Bedre skole 1/2010 det spørsmål som også er tittelen på artikkelen. Han hevder at de gjennom en fremdels pågående evaluering av Kunnskapsløftet som styringsreform fortatt av NIFU STEP og UIO ILS finner belegg for at *"Kunnskapsløftet var for svakt forankret på det nasjonale forvaltningsnivået"* (Aasen, 2010:79). Dette fører videre til at skoleeiers evne til å ivareta skolene og det nye ansvaret for at oppgaveløsning skal ligge så langt ut mot skolene som mulig, ikke blir godt nok ivare tatt pekes det på. Når kommunen ikke klarer å følge opp og ta ansvar for at Kunnskapsløftets intensjoner skal fungerer slik de er tenkt og til det beste for elevene hevder Aasen at *"...reformen har blitt en for tung bær å bære for både skoleeiere, skoler og lærere. (...) Dagens eierstruktur synes med andre ord ikke å bære Kunnskapsløftet som styringsreform"* (ibid:81). Det pekes også i artikkelen på at større kommuner har et bedre systemer for å ivareta dette. Min tolkning av dette er at mange kommuner ikke klarer sitt ansvar og at staten ikke kommer inn i styringen på skolen og derfor trenger fylkeskommunen som sin forlengede arm. Fylkeskommunen har med sin oppbygging en større forutsetning for at gapet mellom skoler og intensjon i Kunnskapsløftet ikke skal oppstå, eller slik det er nå; tettes. Begrunnelsen for dette slik jeg oppfatter Aasen er at skolene selv skal stå ansvarlig for prosesser og resultater og skoleeierleddet blir derfor overflødig som beslutningsnivå. Jeg stiller meg da spørsmålet om hva mer vi mister dersom skoleeiernivået forsvinne? I mine undersøkelser peker både lærere og rektoren på den støtten de finner i skoleeiernivået. Rektor trekker fram hvordan prosessene skjer i rektorkollegiet og hvordan verdifulle prosesser blir ledet fra av blant annet Hurlum kommunes pedagogiske senter. Det virker som om Hurlum kommune kan ha strukturer som gjør at de i større grad "takler" det ansvaret som ligger i Kunnskapsløftet. En fjerning av skoleeiernivået vil da antageligvis bety at skolene mister en god støttespiller og beslutningstaker for fellesskapssaker. Jeg som også har mitt daglige virke på skoleeiernivå vil sterkt motsette meg en slik endring. Med reformskifte kom det også mange nye oppgaver til skolene som i stor grad tilfaller ledelsen. Jeg mener at skolene og lederne trenger noen støttespillere som blant annet kan hjelpe til med å drive god skoleutvikling slik at skolene nærmer seg det å bli en lærende organisasjon og at vi opplever økt læringsutbytte hos elevene.

Implikasjoner for praksis

Både Hurlum kommune og Hurlumhei skole har målsetting om bedre læringsresultater og at disse synliggjøres i nasjonale prøver. Min antatte kausalitet i forholdet økt læringstrykk og

forbedring på nasjonale prøver finner jeg ikke igjen i undersøkelsene, hvilket kan svekke oppgavens indre validitet. Derimot finner jeg en styrke i skolens og kommunens utviklingsprosesser som med en videreutvikling og dreining nok vil kunne føre til forbedrede resultater på nasjonale prøver. Jeg er av den oppfatning at min forståelse av det informantene forteller meg er god, hvilket styrker denne. I et casestudium som dette er det også vanskelig å finne gode årsakssammenhenger. Vi befinner oss ikke i laboratorium eller i en kontekst som tillater å holde en av variablene konstant for å se på andre variabler adskilt.

I forhold til ekstern validitet, altså hvorvidt dette kan overføres til andre liknende grupper, ser jeg at representativiteten blir svak i forhold til Hurlumhei skole og jeg tør ikke å forsøke å trekke en generell slutning. Styrken i ekstern validitet er at jeg skriver ut i fra et miljø som jeg er tett på og kjenner. Denne styrken vil også slå over i begrepsvaliditeten som omhandler sammenhengen mellom det den teoretiske rammen og det empiriske materialet som jeg oppfatter som rimelig godt ivaretatt. Dersom en skulle jobbet videre med denne problemstilling ville jeg ha måttet vurdere hvorvidt det var andre måleparametre enn nasjonale prøver som vil synliggjøre hvorvidt Skolevandring fører til endring i læringstrykket som igjen gir større læringsutbytte på en bedre måte. I tillegg ville det vært interessant å se om alle informantene forstår begrepet læringstrykk på en forholdsvis lik måte.

I forhold kommunens og skolens ønsker om bedre læringsresultater ser jeg noen implikasjoner for praksis som jeg ønsker å runde av denne oppgaven med. For Hurlum kommune tror jeg at man må finne tydelige indikatorer til måling av hvordan læringstrykket endrer seg. Når dette er et viktig punkt for skoleeier, bør dette følges opp med en bredere måling enn bare en generell oppfattelse fra skolelederkollegiet. Hurlum kommune har lagt seg på en utviklingslinje som innebærer både kontroll, felleskap, støtte og kontroll. I forhold til både Møllers (2004a) perspektiv på identitetsskaping og utvikling i fellesskap og Aasens (2010) utsagn om at skoleeier ikke klarer å følge opp skolene slik Kunnskapsløftet krever tror jeg at Hurlum kommune kan tjene på å være ennå tydeligere i sitt utviklingsarbeid. Da mener jeg at vi på skoleeiernivå skal tilby ennå mer støtte i form av kompetansehevingstiltak og veiledere som driver utviklingsprosesser både mot skoleledelsene og faggrupper av lærerne. Jeg tror også at en ennå tydeligere uttrykt forventning til forbedring av læringsresultatene vil være med på å tvinge lærerne til å ha ambisjoner på egne og elevers vegne.

I forhold til implikasjoner på skolenivå ville det vært merkelig hvis ikke noen skoler i en såpass stor kommune ikke har et utviklingspotensiale i det å gjennomføre Skolevandring på en riktig og kvalitetsmessig måte. Her må skolelederne prioritere å bruke tid til å observere og drive oppfølgingssamtaler. Det ble sådd en tanke under intervjuet med lærerne på Hurlumhei skole om å bruke observasjonspunkter som diskusjonsgrunnlag i teamene. Dette tror jeg er en riktig vei å gå. Da kan man bruke punkter til kollegaveiledning eller kollegasamtale for å trygge og utvikle lærerne. Da vil også alle lærere i et kollegium være mer involvert i den samme utviklingen. For meg vil det også være naturlig at resultatdiskusjon er en del av en medarbeidersamtale.

Helt til slutt ønsker jeg å trekke frem at skolelederne på den enkelte skole må være tydeligere på at all utvikling skal føre til økt læringsutbytte for elevene. Dette er jo mantraet i Kunnskapsløftet og jeg håper at skolelederne løfter dette fram på en tydelig måte til stadighet. Samtidig må skolelederne sammen med skoleeier sørge for å sette observasjonspunkter som i større grad lar seg måle med de måleinstrumentene man har, slik at man har et bredt evidensbasert grunnlag å drive utviklingsprosessene på.

God utvikling er ofte sammenhengende med god ledelse. Jeg mener at Skolevandring er et verktøy for lederen til å kunne være en god leder i utviklingsarbeidet på egen skole. Selvsagt vil ikke alle like Skolevandringens form, men oppfølgingen og utviklingen i etterkant av observasjonene håper jeg alle lærere og ledere ser nytten av. Jeg håper og tror at Skolevandring vil fortsatt å være et gjeldende nytteverktøy i skolene i lang tid framover.

LITTERATURLISTE

- Bachmann, K.E., Sivesind, K. & Bergem R. (2008) Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I Lanfeldt, G. Elstad, E. & Hopmann, S.(red). (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E.L., Lindvig, Y. & Wæress, J. (2005) *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport nr.12/2005. LÆRINGSlaben forskning og utvikling A/S
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Downey, C.J. (2004) *The three-minute classroom walk-through*. California: Corwin Press
- Dysthe, O. (2005). Læring i et dialogperspektiv. I O.L.Fuglestad & S. Lillejord (Red.) *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv* 4.opplag. (77-98. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E. (2009) Styring, ansvarliggjøring og ansvarsfraskrivelse I Dale, E.L. (red) (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. s.116-149 Oslo: Universitetsforlaget.
- Elster, Jon (1998), A plea for mechanisms. I Hedstrøm, P. & Swedberg, R. (red.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*.s. 45-73. Cambridge: Cambridge University Press. Lastet ned fra <http://www.reocities.com/hmelberg/elster/ar98apfm.htm> 27.oktober 2011
- Eriksen, G. (2011). *Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler? – Ledelsens rolle i endringsprosessen*. Masteroppgave ved Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo.Oslo
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.

- Haug,P. & Monsen,L.(red) (2002) *Skolebasert vurdering: erfaringer og utfordringer*. Oslo: Abstract forlag.
- Johannessen, A, Tufte, P.A., Christoffersen, L.(2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Oslo; Abstrakt forlag
- Johnstad, T., Klausen, J.E. & Mønnesland, J. (2003) *Globalisering, regionalisering og distriktpolitikk. Makt og demokratiutredningens rapportserie*. Lastet ned fra <http://www.sv.uio.no/mutr/publikasjoner/rapp2003/rapport76/> 14. oktober 2011.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *NOU 2003:16 I første rekke*. Lastet ned fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077> den 26. september 2011
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Meld.St.22 (2010-2011) Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kvalitetsutvalgets utredning – I første rekke 5.juni 2003*. Faktaark lastet ned http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2003/kvalitetsutvalgets-utredning-faktaark.html?id=87998 den 26.september 2011
- Langfeldt, G. (2008a) Hva står ASAP for? Og hva er oppnådd? I Lanfeldt, G. Elstad, E. & Hopmann, S.(red). (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. 11-32. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Langfeldt, G. (2008b) Ansvarsstyring i utdanningssektoren - statlig ambisjon og ideologi. I Lanfeldt, G. Elstad, E. & Hopmann, S.(red). (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. 123-150 Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Larsson, S.(2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 1/2005,16-35.
- Lindvig, Y., Wæness, J.I. & Dale, L.E (2005) *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005. Læringslaben. Lastet ned fra <http://www.laeringslaben.no> 1. oktober 2011.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo:Unipub

- Møller, J. (2004a). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2004b). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. 4. opplag. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvalitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Roald, K. (2006) Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo G, (red). (2006) *UTDANNINGSLEDELSE*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Røvik, K.A. (2009). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmet Forlag.
- Sivesind, K. H. (2002). Sortering av kvalitative data. Metodiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. (3.utg.) Holther, H. & Kalleberg, R. (red) *Kvalitativ metode i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I Lanfeldt, G. Elstad, E. & Hopmann, S. (red). (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2009) "Hvorfor kan elever mindre enn før.: artikkel lastet ned fra <http://www.ssb.no/magasinet/analyse/art-2009-11-16-01.html> den 13. oktober 2011
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Lærer elever mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Wadel, C.A. (2005). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O.L.Fuglestad og S. Lillejord. *Pedagogisk ledelse - i et relasjonelt perspektiv* (4.opplag, s.39-56) Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, P. (2010). Bør fylkekommunen overta grunnskolen? *Bedre skole*. 1/2010. s.78-81.

Ålvik, T. (red.)(2004). *Skolebasert vurdering – en artikkelsamling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

VEDLEGG

Vedlegg 1: **Følg brev til intervjuguide for rektor**

Til rektor ved (...) skole

Takk for at du har muligheten og lyst til å stille opp som intervjuobjekt i min masteroppgave med den foreløpige tittelen: *Skolevandring – implikasjoner for ledelse*. Vedlagt finner du en intervjuguide slik at du er forberedt på hvilke tema som vil være aktuelle under samtalen/intervjuet. Samtalen/intervjuet er tenkt som et kvantitativt semistrukturert intervju, hvilket betyr at vi samtaler rundt noen forberedte spørsmål. Alle person- og skoleopplysninger vil selvsagt bli anonymisert.

Oppgaven skal levers inn ved Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning 1. november 2011. Veileder for oppgaven er professor Eyvind Elstad.

Vi møtes som avtalt på (...) skole (dato/klokkelsett) og jeg setter maksimum samtaleid til 60 min. Ring meg gjerne dersom noe er uklart.

Ring meg gjerne dersom noe er uklart på tlf.: 926 95 520

Vedlagt ligger også en samtykkeerklæring som vi fyller ut etter samtalen. Denne bekrefter at jeg får lov til å deg som informant. Nok en gang: takk for at du stiller opp!

Mvh

Yngvar Næss Høie

Vedlegg 2: Intervjuguide for rektor

I løpet av samtalen håper jeg at vi kan komme innom noen av de følgende punktene:

Bakgrunnsopplysninger

- Kjønn og alder
- Antall år som rektor og antall år som skoleleder
- Antall år som skoleleder på denne skolen
- Hvilken utdanningsbakgrunn og hvilken skolefaglig yrkeserfaring
- Faktaopplysninger om skolen: antall elever, antall årsverk, antall lærere, gruppeinndeling, fysiske rammefaktorer etc

Om utviklingsledelse på egen skole

- Hvordan vil du beskrive utviklingsarbeidet på egen skole?
 - o Hvilke organer/fora har skolen for utviklingsarbeid og hvor mange personer og ressurser innbefatter dette?
 - o Er ansvaret for utviklingsarbeidet delegert?
- Hvordan sikrer du at skolen utvikler seg i samme og riktig retning?
- Hvordan etterspørres utviklingsarbeidet ut mot lærerne?
- Hvilken støtte gis fra skoleeier?
- Hvilke krav stilles fra skoleeiere?
- Hvilke utfordringer er de største i utviklingsarbeidet?

Om skolevandring

- Hvor lenge har du skolevandret?
- Hvor mange lærere blir skolevandret i snitt hvert år?
- Umiddelbare tanker om skolevandring
- Kan du beskrive utviklingen av Skolevandring som system på din skole
- Hvordan fastsettes punktene til observasjon?
- Hvordan oppfatter du at lærerne oppfatter Skolevandring med tanke på skole- og egenutvikling som lærer? Har holdninger til Skolevandring hos lærerne endret seg ?
- Hvilke ressurser krever Skolevandring? Forholdet mellom ressursbruk og utbytte av Skolevandring.
- Blir observasjonene i skolevandningsperiodene oppsummert/presentert for resten av kollegiet?
- Hvordan vil du definere læringstrykk?
- Oppfatter du at læringstrykket øker gjennom Skolevandring?
- Blir Skolevandring et nytteverktøy og styringsredskap i din skoleutviklingsledelse?
- Hvilke utfordringer gir Skolevandring deg som rektor under og i etterkant av observasjonene?

Avslutningsvis: Noe du ønsker å legge til eller hadde ønsket at vi skulle snakket om?

Vedlegg 3: **Følggebrev til intervjuguide for lærere**

Til lærer ved (...) skole

Takk for at du har muligheten og lyst til å stille opp som intervjuobjekt i min masteroppgave med den foreløpige tittelen: *Skolevandring – implikasjoner for ledelse*. Vedlagt finner du en intervjuguide slik at du er forberedt på hvilke tema som vil være aktuelle under samtalen/intervjuet. Samtalen/intervjuet er tenkt som et kvantitativt semistrukturert intervju, hvilket betyr at vi samtaler rundt noen forberedte spørsmål. Alle person- og skoleopplysninger vil selvsagt bli anonymisert.

Oppgaven skal levers inn ved Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning 1. november 2011. Veileder for oppgaven er professor Eyvind Elstad.

Vi møtes som avtalt på (...) skole (dato/klokkelsett) og jeg setter maksimum samtaletid til 60 min. Ring meg gjerne dersom noe er uklart på tlf.: 926 95 520

Vedlagt ligger også en samtykkeerklæring som vi fyller ut etter samtalen. Denne bekrefter at jeg får lov til å deg som informant. Nok en gang: takk for at du stiller opp!

Mvh

Yngvar Næss Høie

Vedlegg 4: Intervjuguide for lærere

I løpet av samtalen håper jeg at vi kan komme innom noen av de følgende punktene:

Bakgrunnsopplysninger

- Antall år som lærer i grunnopplæringa
- Antall år som lærer på denne skolen
- Hvilken utdanningsbakgrunn og hvilken skolefaglig yrkeserfaring
- Hvilke fag en hovedsakelig underviser i

Om utviklingsledelse på egen skole

- Hvordan vil du beskrive utviklingsarbeidet på din skole?
 - o Hvilke organer/fora har skolen for utviklingsarbeid og hvor mange personer og ressurser innbefatter dette?
 - o Er ansvaret for utviklingsarbeidet delegert?
- Oppfatter du at skolen utvikler seg i samme og riktig retning? Hvordan eller hvorfor ikke?
- Hvordan etterspørres utviklingsarbeidet ut mot lærerne?
- Hvilken støtte gis fra skolelederne?
- Hvilke krav stilles fra skolelederne?
- Hvilke utfordringer er de største i utviklingsarbeidet sett fra lærers synspunkt?

Om skolevandring

- Hvor mange ganger har du blitt skolevandret forrige skoleår? Hvor mange besøk?
- Hvor mange år har du blitt skolevandret?
- Umiddelbare tanker om skolevandring
- Kan du beskrive utviklingen av Skolevandring som system på din skole de siste fem årene?
- Hvordan fastsettes punktene til observasjon?
- Hva oppfatter du at lærerkollegene på din skole tenker om Skolevandring med tanke på skoleutvikling og egenutvikling som lærer?
- Har holdningene til lærerne endret seg i forhold til Skolevandring i løpet av perioden?
- Hvordan vil du definere læringstrykk?
- Endres læringstrykket i organisasjonen gjennom Skolevandring?
Hvis ja;
 - o I perioden Skolevandring pågår?
 - o En vedvarende endring?

Hvis nei; Har du noen tanker om hvorfor?

- Blir Skolevandring et nytteverktøy og for deg i din undervisning?
- Hvilke utfordringer gir Skolevandring deg?

Avslutningsvis Noe du ønsker å legge til eller hadde ønsket at vi skulle snakket om?

Vedlegg 5: **Samtykkeskjema**

Takk for at ønsker å stille opp som informant til min masteroppgave som har arbeidstittelen:
Skolevandring – implikasjoner for ledelse.

Du har tidligere mottatt informasjon om prosjektet og om gruppeintervjuet som du har takket ja til å være med på. Jeg vil bare påpeke at det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Vedlagt ligger kontaktopplysninger. Ta gjerne kontakt hvis det er noe du lurer på.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Yngvar Næss Høie

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien *Skolevandring – implikasjoner for ledelse*, og ønsker å være informant til denne oppgaven.

Sted og dato:.....

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 6: **Spørsmål fra refleksjonsnotater**

1. Hva har jeg fått av tilbakemeldinger om Skolevandring fra lærerne jeg har besøkt?
2. Fokusområder jeg så gode "resultater" på?
3. Fokusområder jeg ser må følges bedre opp?
4. Refleksjoner jeg gjør meg rundt forskjeller mellom lærere?
5. Positive erfaringer jeg sitter igjen med etter årets Skolevandring - noe som har vært nyttig for meg å se/erfare?
6. Har jeg noen negative erfaringer fra selve besøkene - si så fall hvilke?
7. Har jeg noen negative erfaringer fra oppfølgingssamtalene - i så fall hvilke?
8. På hvilken måte fikk dere i ledelsen delt erfaringer med hverandre?
9. Tror jeg at skolevandring bidrar til økt læringstrykk? Begrunn hvorfor/hvorfor ikke.
10. Hvor mange lærere fikk jeg besøkt?
11. Hvor mange hadde jeg oppfølgingssamtale med?

